

Haaga-Helian tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden motivaatiotekijät aikataulussa valmistumiseen

Christa Sairio

Opinnäytetyö
Tietojenkäsittelyn koulutusohjelma
2016



Tekijä(t) Christa Sairio	
Koulutusohjelma Tietojenkäsittelyn koulutusohjelma	
Opinnäytetyön otsikko Haaga-Helian tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden motivaatiotekijät aikataulussa valmistumiseen	Sivu- ja liitesivumäärä 50 + 8
Opinnäytetyön otsikko englanniksi Motivating factors of Haaga-Helia information technology students to complete their studies on time	
<p>Opinnäytetyön tavoite oli löytää Haaga-Helian, syksyllä 2012 aloittaneiden tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden joukosta tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelumotivaatioon myönteisesti ja auttavat näitä opiskelijoita valmistumaan vähintään tavoiteajassa. Tutkimuksen kohdejoukkona oli kahdeksan työssäkäyvää opiskelijaa, joiden opintopistemäärä keväällä 2015 oli opintojen kestoon verrattuna vähintään riittävä, tai sen yli.</p> <p>Taustateoriana käytettiin sosiaalis-kognitiivista itsesäätelyteoriaa oppimisessa ja sen valintaan vaikuttivat yksilön, käyttäytymisen ja ympäristön vuorovaikutus jokapäiväisessä elämässä liittyen oppimiseen. Teorian mukaan ihminen on itseohjautuva toimija, joka suunnittelee elämänsä pitkällä tähtäimellä ja pystyy tavoitteisiinsa pyrkiessään itsehallintaan.</p> <p>Opinnäytetyö rajattiin koskemaan vain Haaga-Helian tietojenkäsittelyn opiskelijoita ja heidän henkilökohtaisia näkemyksiään ja kokemuksiaan opinnoista Haaga-Heliassa.</p> <p>Aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella, sekä teemahaastattelujen avulla syksyn 2015 aikana. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettyinä.</p> <p>Tulosten perusteella ei löytynyt yhtä yhteistä tekijää, joka pitää nämä opiskelijat aktiivisina omien opintojensa loppuun saattamisessa. Tärkeimpinä tekijöinä tuloksista löytyi opiskelijoiden sisäinen motivaatio ja tehokkuususkomukset omasta suoriutumiskyvystä. Tulokset tukivat ilmiöstä aiemmin saatuja tuloksia.</p>	
Asiasanat Itsesäätely, sosiaalis-kognitiivinen, aikuisopiskelu, motivaatio, tietojenkäsittely	

Author(s) Christa Sairio	
Degree programme Business Information Technology	
Report/thesis title Motivating factors of Haaga-Helia information technology students to complete their studies on time	Number of pages and appendix pages 50 + 8
<p>The purpose of this thesis was to find the motivating factors of the Haaga-Helia information technology students who started studying in autumn 2012 which helps these students to graduate on time. The target group was 8 full- time working students who had reached at least the minimum amount of credits compared to the length of their studies by spring 2015.</p> <p>The socio-cognitive theory of self-regulation in learning was used as background theory, because the theory describes individual, behaviour and environmental interactions in daily life related to learning. According to the theory, people are self-directed individuals who are planning their lives in the long term and will be able to achieve their self-management.</p> <p>The thesis was limited to Haaga-Helia's information technology students and their personal views and experiences of studies at Haaga-Helia.</p> <p>The data was collected by means of a Webropol questionnaire as well as theme interviews during the autumn of 2015. The data was analysed with the help of the theory of guiding the content analysis where the concepts are already known.</p> <p>The results did not find one specific common factor that keeps these students active to complete their studies. The most important factors according to the results were that these students are internally motivated and they have excellent self-efficiency beliefs by themselves. The results confirmed previously obtained results.</p>	
Keywords Self-regulation, social-cognitive, adult learning, motivation, information technology	

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Itsesäätely oppimisessa	4
2.1	Sosiaalis-kognitiivinen näkemys.....	5
2.2	Oppimisstrategia	10
2.3	Pinta- ja syväsuuntautuneisuus oppimisessa	12
3	Aikuisopiskelijan motivaatio oppimisessa	14
4	Tutkimuksen eteneminen	18
4.1	Toimeksiantajan esittely.....	18
4.2	Tutkimusmenetelmän esittely	20
4.3	Tutkimusmenetelmä.....	20
4.4	Analyyksimenetelmä	22
5	Tulokset	24
5.1	Haastateltavien taustatiedot	24
5.2	Opintojen tavoitteet ja suunnittelu	26
5.3	Motivaatio oppimisessa.....	34
5.4	Tuki ja palaute opinnoissa.....	38
5.5	Itsesäätely oppimisessa	43
5.6	Vapaa sana.....	45
6	Pohdinta.....	47
6.1	Oma oppiminen.....	49
	Lähteet	51
	Liite 1. Opiskelijoille lähetetty sähköpostiviesti keväällä 2015.....	56
	Liite 2. Haastattelukysymykset	57
	Liite 3. Itsesäätelyn/itseohjautuvuuden määritelmä eri tutkijoiden mukaan	59
	Liite 4. Yhteenveto tutkimustuloksista itsesäätelyä taitavien ja taitamattomien opiskelijoiden välisistä eroista	61
	Liite 5. Haastateltavien itsesäätelyvalmiudet 1	62
	Liite 6. Haastateltavien itsesäätelyvalmiudet 2	63

1 Johdanto

Ammattikorkeakoulut etsivät keinoja, joilla tutkintotavoitteisen koulutuksen keskeyttäneiden määrää voitaisiin pienentää ja opintojen nopeuttamista voitaisiin kasvattaa. Tutkinnon suorittamisen ajallinen tehostaminen on ollut ajankohtainen aihe korkeakoulujen toiminnan kannalta jo pitkään. Monen ekonomistin mukaan opiskelu on investointi ja tutkinto ja sen jälkeinen työelämä on siitä saatava tuotto. Myös valtio tukee tavoiteajassa valmistuvia opiskelijoita opintolainavähennyksellä. (Junkkari 2016.) Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintoja oli hidastanut erityisesti heikko opiskelumotivaatio tai kokemus väärällä alalla opiskelusta. (Saarenmaa yms. 2010, 57).

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on löytää yhdenmukaisia opintojen sitoutumiseen vaikuttavia motivaatiotekijöitä Haaga-Heliassa syksyllä 2012 aloittaneiden työssäkäyvien, tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden joukosta, jotka ovat valmistuneet nopeasti tai valmistuvat tavoiteaikataulun mukaan. Aihe opinnäytetyölle tuli Haaga-Heliasta, jossa joudutaan tekemisiin opiskelijoiden motivaatio-ongelmien sekä keskeyttämisen kanssa. Näin päädyttiin tutkimusaiheessa pohtimaan opiskeluun sitouttavia motivaatiotekijöitä. Oppimismotivaatio on aiheena runsaasti tutkittu kohde ja mielenkiinto tutkittavaa ilmiötä kohtaan on kiinnostanut aina oman oppimisen kannalta. Tämän takia aihe tuntui oikealta valinnalta. Opiskelijoiden omat kokemukset ja ajatukset ovat tutkittavan ilmiön kannalta tärkeitä ja ne haluttiin saada esille teemahaastattelujen myötä.

Motivaatiosta ja tahdosta huolimatta opinnot eivät aina etene suunnitelmien mukaan. Tutkinnon suorittaminen on pitkäjänteinen prosessi joka vaatii aikuisopiskelijalta itsesääätelykykyä. Sen avulla opiskelija asettaa tavoitteet, motivoi itsensä suoriutuksiin ja saavuttaa tavoitteensa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytetään sosiaalis-kognitiivista itsesääätelyteoriaa oppimisessa aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teorian mukaan yksilö on tietoa hyödyntävä ja aktiivinen osallistuja omaan oppimiseen ja yksilön käyttäytymistä ohjaavat tehokkuususkomukset omasta kyvystä onnistua ja saavuttaa asetetut tavoitteet. (Ruohotie 2005, 168). Aikuisopiskelijoilla on hyvin erilaisia motiiveja lähteä opiskelemaan ja vastuu opintojen etenemisestä on opiskelijalla itsellään. Aikuisopiskelija on myös omaehtoinen oppija, joka vapaaehtoisesti lähtee tutkintotavoitteeseen opiskeluun. Salon mukaan tietoisuus aikuisopiskelijoiden kyvyistä ja haluista viedä opinnot päätökseen, on vähäinen ja motivoituneiden opiskelijoiden saamiseksi ammattilaisten tulisi suorittaa pääsykokeiden haastattelut, jotta motivoituneet opiskelijat voitaisiin löytää. (Salo 2013, 60–61, 110).

Motivaatio on arkipuheessa tuttu käsite jokapäiväiselle tekemiselle ja termiä käytetään yleisesti eri aihekokonaisuuksien yhteydessä. Aikuisten motivaatio oppimisessa on laaja-alainen käsite ja siitä on olemassa useita erilaisia teorioita. Motivaatiota ei voida suoranaisesti mitata määreillä kuten aikaa tai lämpötilaa vaan mittaamiseen tarvitaan esim. opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet tai elämäkokemus yleensä. Näiden tekijöiden huomioiminen satojen joukosta on mahdoton tehtävä, jotta joukosta voitaisiin poimia ohjausta tarvitsevat opiskelijat. Motivaation mittaamiseen tulisi kehittää analyytikööri, jolla esim. opettajat voisivat yksinkertaisesti yksilöidä opiskelijoiden tarpeet ja kehittää tarpeen vaatimia opiskelumetodeja opiskelijoille. Monessa tutkielmassa tai väitöskirjassa motivaatioilmiötä tutkitaan käytännössä ilmi tulleesta tarpeesta tai ongelmasta, kuten miksi aikuiset keskeyttävät opintonsa tai mikä motivoi opiskelua.

Tämän opinnäytetyön tutkimuskysymys on:

Mitkä tekijät vaikuttavat Haaga-Helian syksyllä 2012 aloittaneiden tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden nopeasti valmistumiseen?

Tavoitteena on löytää tuloksia, jotka vaikuttavat tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden motivaatioon oppimisessa ja opintojen loppuun saattamisessa.

Opinnäytetyön rakenne on jaettu teoria- ja empiriaosiin. Teoriaosuudessa käsitellään it-sesäätelyn sosiaalis-kognitiivista näkemystä ja aikuisopiskelijan motivaatiota oppimisessa. Teoriaosuuden keskeiset käsitteet ovat itsesäätely, oppimisstrategia, oppimisen suuntautuneisuus ja motivaatio, joita kuvataan tarkemmin luvussa kaksi. Tietoa käsitteistä ja tutkimustuloksista on etsitty alan kirjallisuudesta, artikkeleista sekä motivaatiota ja itsesäätelyä käsittelevistä väitöskirjoista. Suomenkielistä lähdekirjallisuutta oppimismotivaatiosta löytyi runsaasti, mutta itsesäätelyn termin käyttö löydettyssä lähdekirjallisuudessa oli kuitenkin suppeaa, sillä termi on vasta viime vuosina yleistynyt käyttöön. Empiriaosuudessa on kuvattu toimeksiantaja ja tutkimusmenetelmä, joka toteutettiin kvalitatiivisella tutkimustavalla. Lopputuloksena on kyselytutkimuksen ja haastattelujen analysoitu tulos ja tuloksissa on käytetty paljon graafisia kuvioita tulkinnan helpottamiseksi. Opinnäytetyöstä saatavista tuloksista hyötyvät tietojenkäsittelyn monimuotokoulutusohjelman johto ja henkilökunta. Lisäksi opinnäytetyö auttaa korkeakouluopiskelijaa ymmärtämään motivaatioon vaikuttavia tekijöitä opiskelussa.

Opinnäytetyö on rajattu koskemaan vain Haaga-Helian syksyllä 2012 aloittaneiden tietojenkäsittelyn opiskelijoiden kokemuksia opiskelumotivaatiosta ja sitä ylläpitävistä toiminnoista. Tutkittava ilmiö on laaja-alainen ja rajauksen tekeminen oli haastavaa. Tutkittavan

ilmiön ulkopuolelle on rajattu opiskelijoiden opintojen ulkopuolinen elämä, taloudellinen tilanne ja työelämä. Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan vain opiskelijoiden haastatteluista ja web-kyselylomakkeesta saatavilla tiedoilla ja niiden pohjalta tuloksia verrataan alan kirjallisuudesta saatuihin tietoihin ja tuloksiin.

2 Itsesäätely oppimisessa

En osaa ohjelmointia, mutta tavoitteena on läpäistä kurssi. Pakko opetella Java-ohjelmoinnin peruskäskyt ulkoa, jotta pääsen tentistä läpi. Miten ikinä selviän pakollisesta IT-ruotsin kurssista ja pääsen tentistä läpi? Deadline lähestyy monessa asiassa ja pitää pysyä priorisoimaan tekemisen kohteet. Tämän kaltaiset ajatukset ovat varmasti tuttuja monelle korkeakouluopiskelijalle ja näiden osalta opiskelija valitsee parhaan oppimisstrategian kurssien läpäisemiselle. (Peltonen & Ruohotie 1992, 119.) Nämä ajatukset liittyvät oppimisen itsesäätelyyn ja tätä kuvaa hyvin huomio, että opiskelija itse osallistuu aktiivisesti omaan oppimiseensa ja pyrkii saavuttamaan itselle asetetut tavoitteet. Tämä edellyttää opiskelijalta tavoitteellista toimintaa, jota opiskelija ylläpitää tiedon prosessoinnilla ja aiemmin opitun tiedon hyödyntämisellä uudessa asiassa. (Zimmerman & Schunk 2011, 59; Järvenoja & Järvelä, 2006a.) Itsesäätely viittaa opiskelijan tahdonalaiseen kontrolliin ja sen ominaispiirteitä ovat tietoisuus, yritys ja sinnikkyys, jossa opiskelija osallistuu aktiivisesti omaan oppimisprosessiin. (Ruohotie, Honka & Mustonen 2000, 79, 93).

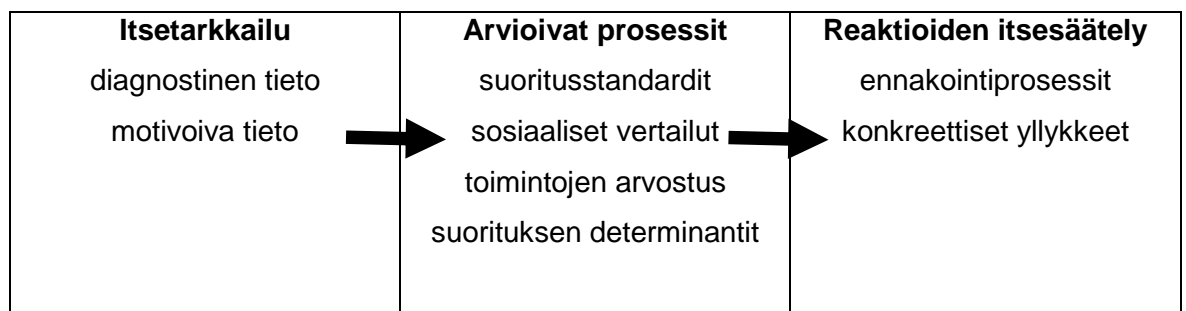
Itsesäätely on viime vuosikymmeninä ollut tutkijoiden mielenkiinnon aihe ja tämän osalta on syntynyt erilaisia teorioita itsesäätelyn määritelmästä. Itsesäätelyn termi tulee kognitiivisesta psykologiasta. Osa tutkijoista käyttää termejä, kuten itseohjautuvuus tai itsemäärääminen, jotka pohjautuvat aikuisopetuksessa itseohjautuvan oppimisen teoriaan, andragogiikkaan. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994). Itsesäätelyn tai itseohjautuvuuden termejä käytetään vaihtelevasti eri tutkimuksissa ja niiden sisällön samankaltaisuus/erilaisuus on hämmentävää. Termien käyttö riippuu tutkijasta ja sen teoreettinen viitekehys on laaja-alainen. Termin käyttöä on kuvattu eri tutkijoiden mukaan liitteessä 3. (Tuijula 2011). Myös uudessa, vuoden 2016 aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan itsesäätely ja sen mukaan työskentelyssä tuetaan mm. oppimisen itsesäätelytaitojen kehittymistä ja vastuunottoa omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (Opetushallitus 2015, 15).

Koron mukaan opiskelija voi olla itseohjautuva, mutta kognitiivisen näkemyksen mukaan oppimisprosessissa keskeisintä on opiskelijan oma aktiivisuus uuden oppimisessa. (Kajanto 2008, 37). Viimeisinä vuosikymmeninä itsesäätelystä on tullut merkittävä tekijä kun tutkitaan mm. opiskelijoiden motivaatioita ja opintojen keskeyttämisiä. Itsesäätelyteorioiden mukaan opiskelijat ovat tietoisia itsesäätelyprosessien vaikutuksesta omiin oppimistuloksiinsa ja motivaatio ja toimintaan sitoutuminen ovat edellytyksiä oppimiselle. (Ruohotie, Nokelainen & Korpelainen 2009, 10.) Suomalaiset tutkijat Puustinen ja Pulkkinen vertailivat eri tutkijoiden käyttämiä malleja ja sen määritelmää ja he vertailivat teorioita perustuen neljään kriteeriin, jotka olivat mallin pohjalla oleva taustateoria, itsesäätelyn määritelmä

tutkijakohtaisesti, malliin sisältyvät osa-alueet ja aiheesta tehty empiirinen työ. Tulokset osoittivat taustateorian olevan tärkeä ja erottava ominaisuus. (Pulkkinen & Puustinen 2001.)

2.1 Sosiaalis-kognitiivinen näkemys

Albert Banduran kehittämän sosiaalis-kognitiivisen itsesääätelyteorian mukaan itsesääätely on tilannesidonnaista. Hänen mukaansa se on laajasti riippuvaista motivaatiosta ja sitä säätelee sen hetkinen oma vaikutusmahdollisuus ja mieliala meneillään olevaan toimintaan tai tunnetilaan, eli usko omaan itsesääätelyyn tapahtuu pitkälti tehokkuususkomusten mukaan. Teorian mukaan itsesääätelyn mekanismit toimivat kolmen osa-alueen kautta, jotka ovat toiminnan itsetarkkailu, oman toiminnan arviointi suhteessa henkilökohtaisiin standardeihin ja ympäristön olosuhteisiin sekä tunteisiin vaikuttavat itsesääätelymahdollisuudet. (Ruohotie ym. 2009, 6.) Nämä mekanismit toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja opiskelijan henkilökohtainen toiminta määräytyy näiden tekijöiden yhteistuloksesta. (Partanen 2011, 20).



Kuvio 1. Itsesääätelymekanismin rakenneosat (Ruohotie 2005, 169)

Teoria käsittää myös minäpystyvyyden, jolla on keskeinen rooli ajattelussa, vaikutuksissa, motivaatiossa ja toiminnassa. Minäpystyvyys motivoi oppimista ja sen avulla opiskelija uskoo omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Opiskelijan oma käsitys suorituskyvystä kertoo sen mitä ja miten hän tekee, paljonko hän panostaa asiaan ja kuinka kauan hän jatkaa tehtävän suorittamista, vaikka epäonnistumisen todennäköisyys on suuri. Banduran mukaan käyttäytymistä määräävät henkilön tehokkuususkomukset itsestään, eli uskomukset tavoitteen saavuttamisesta ja hänen mukaansa käyttäytyminen on tuote yksilön oppimishistoriassa. Tehokkuususkomukset ohjaavat itsesääätelyjärjestelmää ja niiden vaikutuksesta tapahtuu suoritusten prosessointi ja itsetarkkailu. (Ruohotie 2005, 168–169.) Itsetarkkailu viittaa opiskelijan pyrkimykseen arvioida omia oppimiseen liittyviä prosesseja ja toimintoja. (Ruohotie 1998b, 101). Tehokkuususkomusten avulla tulkitaan myös menestyksen ja epäonnistumisten syitä. Taitava itsesääätelijä tulkitsee epäonnistumisen johtuvan liian heikosta

yrittämisestä kun taas heikosti itsesääteilyä taitava ihminen syyttää epäonnistumisestaan kykyjen puutetta. Koska itsesääteilyprosesseilla on vaikutusta motiiveihin ja mielialaan, opiskelija saattaa ajautua masennukseen jos ei saavuta asettamia tavoitteita. Huonosti itsesääteilyä taitava opiskelija voi masentua pelkästään vertaamalla omaa suoritustaan paremmin menestyviin luokkakavereihin. (Ruohotie 2005, 168–169.)

Tulosodotukset kertovat siitä, mitä on odotettavissa suorituksen jälkeen. Opiskelijalla saat-
taa olla varmuus siitä, että tietynlainen toiminta antaa tavoitellun tuloksen. Uskonpuute
omiin kykyihin voi aiheuttaa tehtävästä luopumisen, vaikka tulosodotukset edellyttäisivät
siihen tarttumista. Näin ollen opiskelijan omat tehokkuususkomukset sanelevat olennai-
sesti tulosodotusten mukaista toimintaa ja myönteiset tulosodotukset ennen suoritusta ja
suorituksen aikana lisäävät itsesääteilykykyä. Yksilö voi motivoida itseään palaute- ja en-
nakointiprosessien avulla. Toisin sanoen, hän voi oppia kokemuksistaan ja pyrkiä enna-
koimaan oman käyttäytymisensä seurauksia ja sen tuottamia tuloksia, eli yksilön omat te-
hokkuususkomukset ohjaavat hänen itsesääteilyjärjestelmäänsä. (Ruohotie 2000, 139.)

Teorian mukaan itsesääteily on näiden prosessien vuorovaikutusta ja sosiaalisella vuoro-
vaikutuksella on merkittävä rooli itsesääteilyyn toimintaan. (Bandura 1991, 248; Ruohotie
2005, 168–169). Aikuisopiskelijan toimintaa ja sopeutumiskykyä moniulotteisiin oppimis-
ympäristöihin voidaan hyvin havainnoida sosiaalis-kognitiivisen näkemyksen mukaan. Wil-
liam Madduxin mukaan sosiaalikognitiivinen näkemys antaa hyvän pohjan opiskelijan mi-
näpystyvyyden ymmärtämiselle, koska sillä saadaan lähtökohdat opiskelijan motivaation,
kognition ja toiminnan ymmärtämiselle. (Partanen 2011, 20.)

Bandura on määritellyt minäpystyvyyden jokaisen uskon omasta itsestään suorittaa joku
tehtävä tai suoriutua tilanteesta. Jokaisella on oma uskomus omasta minäpystyvyydestä
ja se saattaa näytellä hyvinkin merkittävää roolia. Minäpystyvyys on Banduran sosiaali-
kognitiivisen teorian keskeinen osa ja se korostaa oppimisen itsehavainnointia ja sosiaa-
lista kanssakäymistä. Teorian tärkein huomio kiinnittyy yksilön tekoihin, reaktioihin, sosi-
aaliseen käyttäytymiseen ja kognitiivisiin prosesseihin, lähes jokaisessa tilanteessa niihin
vaikuttavat toimet, jotka yksilö on oppinut ja havainnut jollain toisella ihmisellä. Tätä voi-
daan kutsua mallioppimiseksi. Teorian mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on myön-
teinen vaikutus oppimiseen, mutta opiskelijan oppimisprosessi on kuitenkin yksilöllinen
(Suomen virtuaaliyliopisto.) Tavoitteet ja niihin sitoutuminen on vahvempaa mitä enem-
män uskoo omaan minäpystyvyyteensä ja tämä taas motivoi ihmistä yrittämään enemmän
tavoitteen saavuttamisessa. Yksilön usko omiin kykyihin vaikuttaa kognitiivisten proses-
sien tehostamiseen ja tämä edesauttaa yksilön minäpystyvyyssuskomuksia. (Bandura 1989,
1176.)

Ruohotien tiivistelmä Banduran sosiaalis-kognitiivisen itsesäätelyteorian ja itsesäätelymekanismien luonnehdinnasta:

Asetettujen tavoitteiden ja etenemisen arviointiin opiskelija tarvitsee itsetarkkailua. Sen kautta hän saa tietoa omasta etenemisestään. Tarkastelemalla omia toimintatapojaan, tunnereaktioitaan ja vallitsevia olosuhteita, opiskelija alkaa ymmärtämään omia toimintoihin ja hän saa mahdollisuuden muuttaa ja korjata toimintatapojaan sekä muokata ympäristöolosuhteita. Hänelle tulee myös tilaisuus korjata omia syvään juurtuneita ajatusmalleja ja hahmottaa uusia malleja ja niiden toimivuutta. Uusien ajatusmallien löytäminen auttaa opiskelijaa ymmärtämään miten malli voi vaikuttaa tunteisiin, motivaatioon ja suoriin. (Ruohotie 2005, 170–172; Ruohotie ym. 2000, 140–141.)

Suorituksiaan tarkkaileva opiskelija on taipuvainen asettamaan progressiivisia kehitystavoitteita. Tavoitteiden asettaminen auttaa arvioimaan omia reaktioita ja saa ponnistelemaan enemmän tavoitteen saavuttamiseksi. Informatiivisella palautteella opiskelija saa tietoa etenemisestään ja sillä on vaikutusta mm. toimintastrategian muuttamisessa. Esimerkin vaikutus on yleensä suuri ja opiskelijan on saatava tietoa muiden menestyksestä, jotta sosiaalisen vertailun tekeminen olisi mahdollista. Eräs riittävyyden mitta on suorituksen vertailu omaan aiempaan suoritukseen ja tavallisesti yksilöt pyrkivät parantamaan aiempaa suoritustaan. Suoritusarviointit koetaan tärkeiksi niillä alueilla, joilla on merkitystä hyvinvoinnin ja itsearvostuksen kantilta. (Ruohotie 2005, 170–172; Ruohotie ym. 2000, 140–141.)

Opiskelija on yleensä ylpeä onnistuessaan itselle tärkeässä asiassa, varsinkin jos tulkitsee onnistumisen johtuvan omasta osaamisesta ja kyvyistä. Ulkopuolisen avun saanti onnistumisessa vähentää tyytyväisyyden tunnetta. Opiskelijat voivat itse päättää konkreettista yllykkeistä, kuten vapaa-ajasta. He voivat sitoa tämän kaltaiset itsepalkitsemismuodot omaan edistymiseensä. Monelle saavutuksesta saatu suorituksen omantunnonarvo on tärkeämpi kuin esim. rahallinen palkkio. Kun tyytyväisyys on kiinni suorituksesta, se saa opiskelijan yrittämään enemmän tärkeäksi koettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Ruohotie 2005, 170–172; Ruohotie ym. 2000, 140–141.)

Oppimisen säätelyyn liittyy tiukasti metakognitio, eli tieto omasta oppimisesta ja oppimisessa on tyypillistä käyttäytymisen itsesäätely, itsetarkkailu ja itsearviointi reaktioineen. Albert Banduran sosiaalis-kognitiivisen itsesäätelyteorian mukaan on helpompi ymmärtää miksi ihmiset samassa tilanteessa toimivat eri tavoin. (Ruohotie ym. 2000, 142.) Viime vuosikymmeninä Bandura on kehittänyt sosiaalisen oppimisen kognitiivista mallia ja nykypäivänä teorian mukaan *”ihminen on itseohjautuva toimija, joka suunnittelee elämänsä*

pitkällä tähtäimellä ja pystyy tavoitteisiinsa pyrkiessään itsehallintaan”. (Helsingin yliopisto).

Tutkija Barry Zimmermanin mukaan (Ruohotie ym. 2009, 11) itsesäätelyteoriat eroavat yksityiskohtien kannalta ja hän luonnehtii teorioita sen mukaan miten se vastaa kysymyksiin:

- mikä motivoi opiskelijoita itsesäätelyyn
- minkälaisen prosessin kautta opiskelijoiden itseymmärrys kehittyy
- minkälaisia avainprosesseja opiskelijat soveltavat pyrkiessään tavoitteisiin
- miten sosiaalinen ja fyysinen ympäristö vaikuttaa opiskelijan itsesäätelyyn
- miten opiskelija kehittää itsesäätelytaitojaan

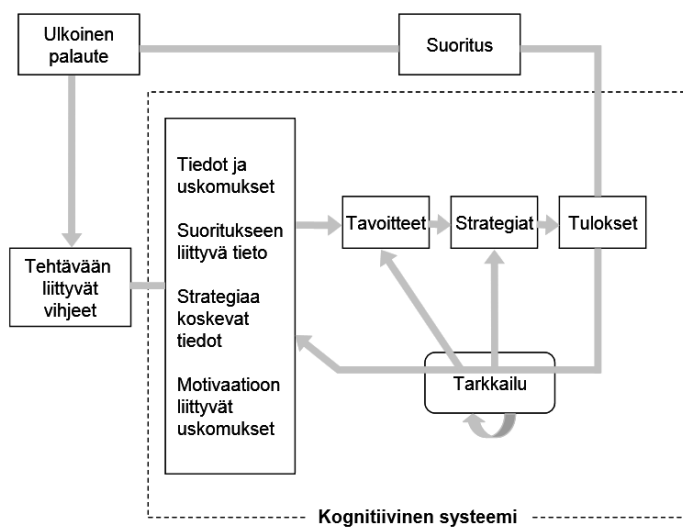
Kuten Zimmerman sanoo, itsesäätelyyn perustuva oppiminen on syklinen prosessi, jossa opiskelija havainnoi ja hyödyntää aiemmin oppimansa tai saadun palautteen avulla tietonsa ja taitonsa uuteen toimintaan. Itsesäätely viittaa itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja syklisesti sidoksissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Hänen mukaansa itsesäätely on prosessi ja se eroaa määritelmästä, jonka mukaan itsesäätelyä voidaan selittää jonkun erityisen kompetenssin tai kyvyn mukaan. Zimmermanin syklisestä prosessista voidaan erottaa kolme osa-aluetta, jotka ovat motivaatio ja toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio ja hänen mukaansa yksilö voi säädellä toimintaansa 6 eri alueen mukaan, jotka ovat motiivit, menetelmät, ajankäyttö, tuotokset, fyysinen ja sosiaalinen ympäristö ja opiskelija pystyy hyödyntämään itsesäätelyä suhteessa näiden alueiden valinnanmahdollisuuksiin. (Ruohotie & Honka 2003, 79–80.)

Zimmerman tulkitsee käyttäytymisen itsesäätelyn olevan sidoksissa itsetarkkailuun ja mm. oppimismenetelmään ja ympäristöön vaikuttava itsesäätely tarkoittaa ympäristöolosuhteiden ja tuotosten havainnointiin perustuvaa ohjausta. Muistamista auttavat mielikuvat tai rentoutuminen puolestaan ovat ulospäin näkymättömiä itsesäätelyn alueita. (Ruohotie ym. 2003, 80.) Tutkija Paul Pintrich on vielä pilkkonut Zimmermanin mallin osa-alueet sen mukaan onko kysymys kognition, motivaation, käyttäytymisen vai kontekstin itsesäätelystä (taulukko 1). Pintrich uskoo, että itsesäätely viittaa strategioihin joilla opiskelijat säätelevät noita osa-alueita ja nuo itsesäätelyn osa-alueet toimivat keskinäisinä välittäjinä toistensa kanssa. (Ruohotie 2003, 81.)

Taulukko 1. Pintrichin versio Zimmermanin oppimisen itsesäätelyprosessista (Ruohotie 2003, 82).

Vaihe	Kognitio	Motivaatio	Käyttäytyminen	Konteksti
Esivalmistelu, suunnittelu ja aktivointi	Tavoitteen asettaminen Aiemmin opitun aktivointi Metakognitiivisen tiedon aktivointi	Tavoiteorientaatio Tehokkuususkomukset Mielikuva opittavan asian helppoudesta/vaikeudesta Opittavan asian mielekkyys/merkitys Mielenkiinnon virittäminen	Ponnistelujen ja ajankäytön suunnittelu Toiminnan itsetarkkailun suunnittelu	Tehtävien havainnointi Kontekstin havainnointi
Tarkkailu ja kontrolli	Metakognitiivinen tietoisuus ja tarkkailu Oppimisen ja ajattelun säätelyyn tarvittavan kognitiivisen strategian valinta ja soveltaminen	Motivaation ja tunnetilan tarkkailu Motivaation ja tunnetilan hallintaan tarvittavan strategian valinta ja soveltaminen	Ponnistelun, ajankäytön ja avuntarpeen tarkkailu Oppimisprosessin tarkkailu Ponnistelujen lisääminen/vähentäminen Periksiantamattomuus/luovuttaminen Avun etsiminen	Tehtävien ja sisällön tarkkailu Tehtävän muuttaminen tai selventäminen Kontekstin muuttaminen tai tilanteesta perääntyminen
Reaktiot ja reflektiot	Kognitiiviset arviot Attribuutiotulkinnot	Affektiiviset reaktiot Attribuutiotulkinnot	Toiminnallisten vaihtoehtojen punnistaminen	Tehtävän arviointi Kontekstin arviointi

Butlerin ja Winnen itsesäätelymallin mukaan keskeisiä elementtejä ovat motivaatio, oppimisstrategian valinta, tiedot ja uskomukset sekä tehtävien suorittamista koskevat sisällöt. Tämän lisäksi asiaan vaikuttavia tekijöitä ovat oppimistehtävää, palautetta ja sosiaalista vuorovaikutusta koskevat tulkinnot. Butlerin ja Winnen mukaan tavoitteisiin liittyvällä palautteella on tärkeä rooli oppimisen itsesäätelyssä. (Ruohotie 2005, 165–166.)



Kuvio 2. Butlerin ja Winnen oppimisen itsesäätelymalli. (Ruohotie 1998a, 75)

Opiskelijat asettavat itsellensä henkilökohtaisia tavoitteita, joita he pyrkivät saavuttamaan itsesäätelyn avulla. Itsesäätelyyn he tarvitsevat suunnitelmallisia ajatuksia, tunteita ja toimintoja, jotta tavoitteet ovat saavutettavissa. Tämän lisäksi itsesäätelykyky on riippuvaista opiskelijan omista minäuskomuksista ja suoritustilanteeseen vaikuttavista pelkotiloista ja epäilyksistä. (Ruohotie 2009, 6; Zimmerman ym. 2011). Opiskelijalla on tehokkuususkonus itsestään, eli miten hän kykenee organisoimaan ja toteuttamaan edessä olevan tilanteen. (Ruohotie 2009, 6; Bandura 1991, 257). Taitava itsesäätelijä pystyy kontrolloimaan ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintojaan tavoitteiden saavuttamiseksi ja henkilön tehokkuususkomukset edistävät itsesäätelyä. Opiskelijan omat uskomukset minäpystyvyydestään ovat keskeinen kehittymisen lähtökohta ja näiden uskomusten kehittyminen on läpi elämän jatkuva prosessi. (Partanen 2011, 21).

Teoriaa on sovellettu laaja-alaisesti mm. koulumenestyksen parissa. Kritiikkiä se on saanut teorian käytön laajuudesta ja monen ilmiön selittämistä teorian avulla. Teoria ei ota huomioon yksilöllistä persoonaa ja kuinka persoona muotoutuu ajan saatossa ja teoriassa on liikaa painoa sosiaalisilla suhteilla. (Boundless). Se ei ota huomioon yksilön tunteita, reaktioita tai harkitsemattomia tekoja. Se ei myöskään ota huomioon mm. oppimisen erilaisuutta tai hormonaalisia prosesseja. Se ei ole yhteisöllinen, koska se ei selitä kahden pääkonseptin keskinäistä suhdetta, tarkkailevaa oppimista ja itsetehokkuutta, joita on yksittäin tutkittu paljon. (Lorenzen-Ewing & Rootman 2013).

2.2 Oppimisstrategia

Meistä jokainen valitsee oman oppimisstrategian eri tilanteissa ja näitä valintoja ohjaavat opiskelijoiden omat arviot strategian sopivuudesta ja hyödyllisyydestä kyseiseen tilanteeseen. (Ruohotie 2009, 6). Strategia on kuin työkalu, jonka avulla opiskelija arvioi siitä saatavaa hyötyä, kompetenssia ja itsesäätelymahdollisuuksia. (Peltonen ym. 1992, 119). Valittu strategiatieto voi olla kuvailevaa, eli millaisesta strategiasta on kysymys. Tai se voi olla toiminnallista, eli miten strategiaa sovelletaan. Tai se voi olla ehdollista, eli milloin ja missä strategiaa voidaan soveltaa valittuun tarkoitukseen. Hallitsevan strategian valinta voi merkittävästi parantaa yksilön oppimiskykyä. Opiskelijat, jotka asettavat osaamis- ja oppimistavoitteita itsellensä, yrittävät saavuttaa syvän tietämyksen opiskeltavasta aiheesta. He luottavat omiin kykyihinsä enemmän kuin opiskelijat, jotka pyrkivät muuttamaan omia ja muiden käsityksiä tehtävän suorittamisesta. (Ruohotie 1998, 78.) Jokaisen opiskelijan tulisi tietää oma oppimistyylinsä ja osata valita oikea oppimisstrategia eri tilanteissa. Tutkimustulosten mukaan erilaisten oppimisstrategioiden välillä on merkittäviä eroja mm. oppismotivaation kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2014, 194).

Oppimisstrategioiden eräs jäsentely jakaa strategiat kognitiivisiin ja metakognitiivisiin strategioihin sekä resurssien hallintastrategioihin:

Kognitiivisella strategialla tarkoitetaan opiskelijan kykyä painaa mieleen asioita, syventää tietämystään asioista sekä jäsenellä asioita. Mieleenpainamisstrategia vaikuttaa tarkkaavaisuuteen ja sen avulla opiskelija pyrkii omaksumaan tietoa esim. alleviivaamalla tekstistä tärkeitä asioita. Syventämisstrategian avulla opiskelija voi yhdistää aiemmin hankitun tiedon uuden kanssa, eli hän kykenee syvämuististaan kaivamaan tiedon joka voidaan yhdistää uuden tiedon kanssa. Jäsentelystrategian avulla opiskelija valitsee tarvitsemansa tiedon ja jäsentää sitä esim. kaavioiden avulla. (Ruohotie 1998a, 87).

Metakognitio voidaan jakaa tietoisuuteen omista kognitiivisista toiminnoista, tiedoista, ja ajatusmaailmasta. Metakognitiivisen strategian avulla opiskelija määrittelee tavoitteitaan, suunnittelee opintojaan tai valitsee sopivan oppimisympäristön tai menetelmän, eli metakognition avulla opiskelija havainnoi ja ajattelee omia ajatteluprosessejaan. (Ruohotie 1998a, 87.) Metakognitiivisista prosesseista muodostuu itsesäätelyn ydin. (Ruohotie 1998b, 101). Tarkkailustrategian avulla opiskelija pystyy ymmärtämään asioita ja suhteuttamaan niitä aiemmin opittuun asiaan. Itsesäätelystrategia on sidoksissa tarkkailustrategioihin ja itsesäätely tehostaa suoritusta ja oppimista. Menestyvien opiskelijoiden on todettu hyödyntävän metakognitiivisia strategioita paremmin kuin heikosti menestyvien. (Ruohotie 1997, 87.)

Resurssien hallintastrategioiden avulla opiskelija kontrolloi saatavilla olevia resursseja, kuten aikaansa, ponnisteluja ja ulkopuolisen avun tarvetta. Työn ohessa opiskelevan korkeakouluopiskelijan on sopeutettava työn ja perhe-elämän vaativuus, jotta opiskelulle jää aikaa. Ponnistelujen hallinta, kuten yritteliäisyys on tärkeä oppimisstrategia ja se on yhdistävä tekijä motivaation ja kognition välillä. Opiskelijan on tärkeää tiedostaa milloin hän tarvitsee ulkopuolista apua ja mistä sitä on saatavissa. Käytännön älykkyys on termi jota käytetään henkilöstä joka ei osaa jotain asiaa, mutta etsii jonkun joka voi auttaa häntä. Ulkopuolisen avun hankkiminen on sidoksissa oppimismotivaatioon. (Ruohotie 1997, 88.) Arjen aikatauluttaminen opintojen ja perheen kesken on riippuvaista opiskelijoiden motivoivista suuntauksista ja heidän kyvyistään hyödyntää oppimisstrategioita ja hallita resursseja, eli opiskelijoiden on sitouduttava itsesäätelyyn. Tutkimusten mukaan opiskelijat säätelevät aikaansa, vaivaansa ja motivaatiota harjoittamalla kognitiivisia, tahdonalaisia ja motivoivia strategioita. (Bembenutty 2009.)

Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista määrittää, että yksilö tuntee ja ymmärtää itselleen parhaiten soveltuvat oppimisstrategiat samoin

kuin taitojensa ja tutkintojensa vahvuudet ja heikkoudet. Yksilöiden olisi kyettävä käyttämään aikaa omaehtoiseen ja itseohjautuvaan opiskeluun sekä tekemään yhteistyötä osana oppimisprosessia. Yksilöiden olisi myös kyettävä organisoimaan omaan oppimiseensa liittyvät seikat, muun muassa tehokas ajankäytön suunnittelu ja tiedon käsittely sekä yksilönä että ryhmissä. Myönteinen asenne tarkoittaa motivaatiota ja itseluottamusta, joiden avulla yksilö jatkaa oppimista menestyksekkäästi koko elämän ajan. Ongelmanratkaisuun pyrkivä asenne tukee oppimisprosessia ja yksilön kykyä selviytyä esteistä ja kestää muutoksia. (Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista 2006/962/EY.)

Oppimisorientaatiolla tarkoitetaan opiskelijan suhdetta ja asennetta opiskeluun ja tämä käsite on liitetty itsesääteelyyn useiden tutkijoiden toimesta. Itsesääteelystrategiat ohjaavat kognitiivisia ja affektiivisia toimintoja, jotka saattavat vaikuttaa vahvasti oppimisen tuloksiin. Henkilökohtaisen kiinnostuksen ja ammattiin suuntautuvan oppimisorientaation on havaittu olevan yhteydessä itsesääteelyyn sekä myös pinnallisempiin strategioihin joissain tilanteissa. Näissä kyseisissä tilanteissa on päätelty korkean itsesääteelykyvyn omaavien opiskelijoiden kykenevän joustaviin ja tilanteisiinmukautuvien oppimisstrategioiden käyttöön. Tutkinnon suorittamiseen suuntautuvien oppimisorientaatio on ollut yhteydessä ulkoiseen sääteelyyn sekä ristiriitaisten oppimisorientaatioiden puolestaan oman oppimisen ongelmien ohjaamisessa. (Tuijula 2011, 53–54.)

Sitoutumalla oppimiseen ja sisäistämällä omaa oppimistaan, opiskelijalla on valmiuksia hallita sitä. Kun opiskelija on tietoinen näistä ominaisuuksista, hänellä on valmiudet ohjata omaa toimintaansa parempaan oppimiseen ja tällöin osaamisella on arvoa hänelle. (Yrjön-suuri 2003, 24.)

2.3 Pinta- ja syväsuuntautuneisuus oppimisessa

Oppimisessa noudatetaan erilaisia hahmotustapoja. Keskeiset elementit jäsentelyssä ovat motivaatio, lähestymistapa, oppimistyyli ja oppimistulos. (Peltonen ym. 1992, 167). Kognitiivisen näkemyksen mukaan oppiminen voidaan työstämistasoltaan jakaa kahteen lajiin: pintasuuntautunut ja syväsuuntautunut. (Kauppila 2003, 121). Ulkoinen opiskelumotivaatio on yhteydessä pintasuuntautuneeseen oppimiseen ja sisäinen motivaatio on tunnusomaista syväsuuntautuneelle oppimiselle.

Pintasuuntautuneella opiskelijalla oppiminen on määrällistä. Se voi olla ulkoa muistamista ja kykyä toistaa esitetty asia, kuitenkin yksittäiset tiedot unohtuvat nopeasti. Opiskelijalle on tärkeää selviytyä tentistä tai suorituksesta ja pintasuuntautunut opiskelija kiinnittää

huomiota esitykseen ja sen yksityiskohtiin. Oppimistyyliiltään pintasuuntautunut oppii operaatioita, jolloin kokonaisuuden hahmottaminen vaikeutuu, eikä ajattelutapa oppimisessa muutu. Epäonnistumisen syynä opiskelija voi nähdä opettajan tai esim. huonon materiaalin. Itsesäätelyn mahdollisuuksia vähäisinä pitävät opiskelijat korostavat liiaksi sisällön osia ja yrittävät oppia asioita ulkoa. (Peltonen ym. 1992, 167.)

Syväsuuntautuneella opiskelijalla oppiminen on laadullista. Se on käsitysten syventämistä ja tarkentamista. Butlerin ja Winnien mukaan opiskelijat, jotka mielestään pystyvät ohjaamaan omaa oppimistaan, käyttävät muita todennäköisemmin syväprosessointia ja he pyrkivät hahmottamaan oppisisällöt kokonaisuutena, etsivät yhteyksiä eri osien välillä ja pyrkivät jäsentämään ja pohtimaan oppiainesta. (Peltonen ym. 1992, 167.)

Koron mukaan oppimisstrategioiden tutkimuksissa on saatu tulokseksi, että suomalaiset korkeakouluopiskelijat käyttävät usein pinnallista ja toistavaa oppimistapaa, jolloin opiskelu muodostuu valmiiden tietojen omaksumiseen. Näin oppimistuloksista syntyy helposti unohdettavia asioita eikä niillä ole yhteyttä käytäntöön. (Koro 1994, 52). Itsesäätely on kiinni opiskelijan hallintataidoista eri itsesäätelyn osa-alueilla. Liitteessä 4 on Ruohotien yhteenveto itsesäätelyyn liittyvistä tutkimustuloksista itsesäätelyä taitavien ja taitamattomien opiskelijoiden välisistä eroista. (Ruohotie 1997, 78–79, Ruohotie 2005, 84).

Itsesäätely oppimisessa on myös suomalaistutkimuksissa todettu erittäin tärkeäksi asiaksi ja siihen tulisi kiinnittää huomiota ja resursseja. Järvenojan ja Järvelän tutkimuksissa myös ryhmän toiminta tukee osallistujien toiminnan itsesäätelyä ja itsesäätelytaito on elintärkeä taito nykypäivänä. Heidän mukaansa *”Tulevaisuuden menestyjiä eivät ehkä ole ne, jotka tietävät eniten, vaan ne, joilla on vahvat oppimisen itsesäätelyn taidot ja jotka pystyvät mukautumaan muuttuviin oppimisen tilanteisiin. Keskeistä on myös se, että oppijalla on kykyä ja halua toimia osana ryhmää.”* (Järvenoja & Järvelä 2006b.)

Kuten moni muukin taito, oppimisen itsesäätelytaito voi olla niin opittua ja automaattista, että se näyttää yksinkertaiselta ja helpolta. Tutkimusten mukaan, oppimisen itsesäätelyä hallitsevat opiskelijat pääsevät parempaan opintomenestykseen opiskeluvaiheesta riippumatta. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 113). Pitkällä ajanjaksolla itsesäätelyn avulla opitut tiedot, taidot ja uskomukset yhdistyvät osaamiseksi. Zimmermanin sanoin, motivaatiolla on avainasema oppimisen itsesäätelyn tutkimuksissa (Linnenbrink 2001) ja itsesäätely saattaa olla ehkä kaikkein tärkein inhimillinen ominaisuutemme. (Zimmerman 2011).

3 Aikuisopiskelijan motivaatio oppimisessa

Motivaatio on psyykkinen tila joka saa meidät liikkeelle ja motivaatiosta on muodostunut käsite, jolla kuvataan ihmisten käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. (Peltonen ym. 1992, 6). Ruohotien mukaan päätöksentekoa edeltävää tilaa kutsutaan motivaatioksi ja sen jälkeinen tila on tahto, jolloin tavoitteen saavuttamiseen liittyvät päätökset ovat tahdonalaisia prosesseja ja niitä edeltää motivationaalinen tila. (Ruohotie ym. 2003, 87–88). Onnistumiset opinnoissa lisäävät motivaatiota ja se on riippuvaista yksilön itsesäätelykyvystä. (Ruohotie 1998a, 38).

Vielä ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttävää teoriaa joka kokoaisi kaikki motivaatio-prosessiin liittyvät teorat yhteen. (Ruohotie, 1998a, 50). Sosiaalis-kognitiivisessa näkemyksessä motivaatio on monitahoinen käsite ja se poikkeaa perinteisestä motivaation käsitteestä, jolloin yksilö on voitu lokeroida motivoituneeksi tai ei motivoituneeksi. Opiskelija voi olla erittäin motivoitunut monella taholla, mutta jollain osa-alueilla opiskelijan motivaatio voi olla madaltunut tai sitä ei ole ollenkaan. Tärkeää olisi ymmärtää miten ja miksi opiskelijat ovat motivoituneita. (Linnenbrink & Pintrich 2001.) Sosiaalis-kognitiivisen lähestymistavan mukaan opiskelijan uskomukset itsestään oppijana ja opiskelijan tulkinnat oppimistilanteista ovat keskeiset motivaatiotekijät. (Kattilakoski 2007, 33).

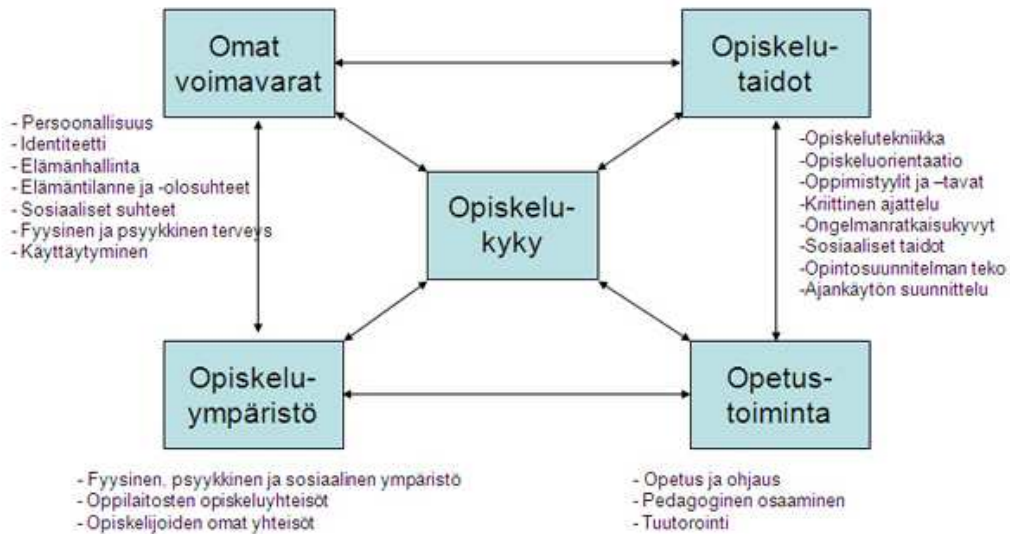
Lähtökohtaisesti aikuisopiskelija opiskelee vapaaehtoisesti ja häneltä odotetaan itsenäistä opiskelua ja vastuun ottamista omista opinnoista. Oppimisen kannalta motivaatiolla on tärkeä rooli ja lisäksi tarvitaan opiskelijan omaa aktiivisuutta ja itsesäätelyä, joiden avulla opiskelija löytää omat motivaatiotekijänsä eri tilanteissa. Positiiviset ja motivoivat tuntemukset ja uskomukset ovat eduksi opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneita omasta oppimisestaan. Korkea motivaatio voi kasvattaa opiskelijan intoa omaan oppimiseensa ja siitä saataviin tuloksiin, se voi myös kasvattaa opiskelijan suorituskyyä ja sitkeyttä vaativissa ja aikaa vievissä tehtävissä. Motivaatio on selkeästi yhteydessä itsesäätelyn metakognitiivisiin prosesseihin. Itsetarkkailun metakognitiiviset prosessit ja motivoivat tuntemukset ja uskomukset edeltävät opiskelijan suoritusta, tämä voi tarkoittaa esim. tavoitteen asettamista ja suunnitelmaa tavoitteen saavuttamiseksi. Järjestelmällisen Itsetarkkailun avulla yksilö seuraa omaa käyttäytymistään. Suorituksen aikana metakognitiiviset prosessit ja motivoivat tuntemukset ilmaantuvat oppiponnistelujen aikana ja saavat aikaiseksi oppijassa huomiota ja toimintaa, tämä tarkoittaa mm. strategian vaihtoa tenttitilanteessa. Reaktioiden itsesäätelyn aikana metakognitiiviset prosessit ilmaantuvat suorituksen jälkeen ja kehä sulkeutuu, tämä tarkoittaa mm. oman suorituksen arviointia ja sen suhteuttamista ennalta asetettuihin tavoitteisiin sekä arviointia omien tietojen täydentämisestä. (Linnenbrink ym. 50–56.)

Tampereen yliopiston tekemä tutkimus tutki korkeakouluopintoihin sitoutumista motivaation näkökulmasta ja he etsivät opiskelumotivaatiota lisääviä ja vähentäviä tekijöitä. Tutkimuksen viitekehyksenä käytettiin Littlen ja edelleen Nurmen ja Salmela-Aron motivaation rakentumisen prosessimallia, oman elämän ohjaamisen ja minän rakentumisen mallia. Tavoitteet ja niiden saavuttaminen, minäkäsitysten muodostuminen sekä toimintaympäristö olivat mallin keskeiset käsitteet. Tutkimustuloksissa todettiin motivaatioon myönteisesti vaikuttavia tekijöitä olevan innostuneet opettajat, mielenkiintoiset kurssit, opinnoissa eteneminen ja hyvät arvosanat ja onnistuneet kurssivalinnat. Vastaavasti motivaatiota vähentäviä tekijöitä olivat myönteisten vastakohtat. Nämä tutkimustulokset olivat samankaltaisia kuin mitä aiemmin tehdyt tutkimukset. Opiskelijan positiivinen suhde opiskeluun ja opiskeluympäristöön kertoo myös sen, millaiseksi opiskelijan oma näkemys itsestä muotoutuu opiskelujen edetessä. (Korhonen & Hietava 2011, 23, 57, 60.)

Partasen mukaan, *"aikuisopiskelijoilla opiskelemaan pääsy aikuisena, koulutuksessa menestyminen ja saavutettu tutkinto toimivat koulutuksellisen minäpystyvyyden osoittimina"*. Opinnoissa pärjääminen nostaa aikuisopiskelijan itsetuntoa ja saa aikaiseksi parempaa uskomusta omasta kyvystä pärjätä opiskelijana. Pitkällä aikavälillä nämä myönteiset minäpystyvyyssuomukset kehittyvät ja aikuisopiskelija on uusissa opiskelutilanteissa entistä varmempi omasta pystyvyydestään. Aikuisopiskelijan usko omaan koulutukselliseen minäpystyvyyteensä lisää hänen uskoaan menestyä opiskelijana ja aikuisiällä aloitetut ensimmäiset opiskelukokemukset muovaavat heidän menestymisen uskomuksiaan. Partasen mukaan myös lähitavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen edesauttaa aikuisopiskelijoiden käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvää sitoutumista ja ylläpitää heidän minäpystyvyyden tunnetta saattaa aloitetut opinnot loppuun. Vahvasti minäpystyvät aikuisopiskelijat ovat myös kiinnostuneempia koulutuksellisesta kehitymisestään ja tuo kiinnostuneisuus lisää aikuisopiskelijan motivaatiota ja sitoutumista opinnoissa. Partasen tutkimustuloksen mukaan aikuisopiskelijoiden aiemmat koulutukset ja elämäkokemus toimivat aikuisopiskelijoilla selviytymis- ja motivointikeinona heidän kohdatessaan uusia oppimistilanteita. Koulutuksellinen minäpystyvyys ei ole pysyvä olotila vaan sitä voi kehittää tietoisesti muuttamalla toimintaansa ja vahvistamalla tunnetta minäpystyvyydestään. Tutkinnon saaminen lisää aikuisopiskelijan kompetenssia omasta minäpystyvyydestään. (Partanen 2011, 197–202.)

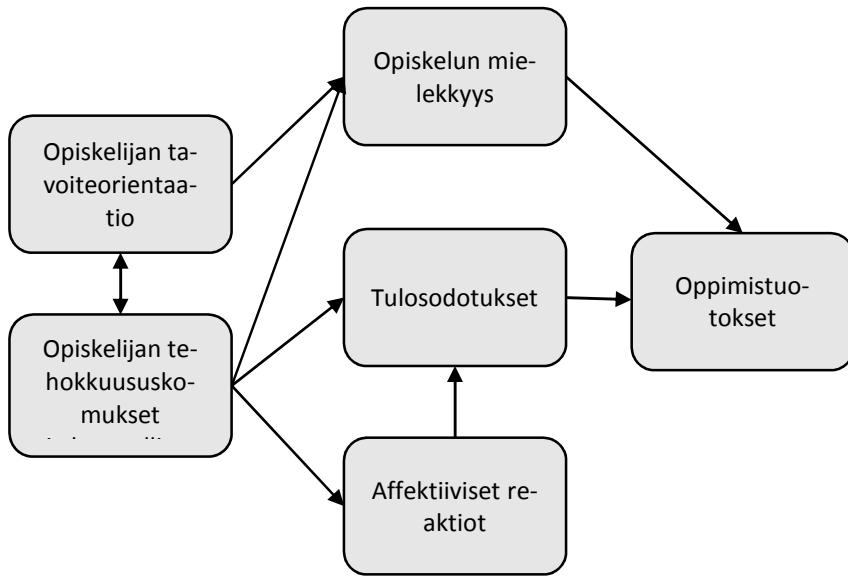
Opiskeluhyvinvointi (kuvio 3) on monen tekijän yhteissumma ja se on meillä kaikilla erilainen. Opiskelijaa kuormittaa opintojen lisäksi henkilökohtainen elämä ja nämä kaikki tulisi tasaisesti jakaa jaksamisen kannalta. Jollekin tietty osa-alue näyttää suurempaa kuin toiselle ja jokaisella opiskelijalla on omat motivaatiotekijät. Kuten kaikilla korkea-asteilla,

myös Haaga-Heliällä on tärkeää panostaa opiskelijoiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Keskeinen koulutuspoliittinen tavoite on opintoprosessien tehostaminen ja opiskeluajkojen lyhentäminen ja tässä korostuu opiskelukyvyn parantaminen ja opiskeluhuvinvointi. (Suomen ylioppilaskuntien liitto 2013).



Kuvio 3. Opiskelukykymalli Kristina Kuntun mukaan (2009)

Motivaatioon vaikuttavista tekijöistä tavoiteorientaatio ja mielekkyys ovat motivaation arvo-komponentteja, jotka vaikuttavat aktiviteettien valintaan ja opiskelijan uskoon ponnistella tehtävän suorittamiseksi. Odotuskomponentteja ovat opiskelijan kyvykkyys- ja kontrollius-komukset sekä menestymisen odotukset, jotka ovat yhteydessä itsesääteelyyn ja metakog-nitiivisiin taitoihin. Tulosodotukset viittaavat opiskelijan uskoon siinä, että hänellä on vaiku-tusmahdollisuus ympäristöön ja tehokkuususkomukset kertovat opiskelijan luottamuksesta omiin kykyihin. Affektiiviset komponentit, eli opiskelijan tunnepuolen reaktiot tehtävään ja itsearvostus, joka on keskeinen oppimistulosten selittäjä. Arvotilanteita voidaan tarkastella kolmella suorituksen mielekkyyttä koskevissa tilanteissa, jotka ovat saavutusarvo, mielen-kiintoarvo ja hyötyarvo. Motivaation osatekijät-mallissa (kuvio 4) opiskelijan odotuksilla, uskomuksilla ja arvoilla on oma merkityksensä.



Kuvio 4. Ruohotien muunnelmä Pintrichin motivaation osatekijät-mallista (Ruohotie 1998a, 71).

Yleisen käsityksen mukaan sisäisesti tavoiteorientoituneet yksilöt ponnistelevat kovemmin tavoitteen saavuttamiseksi ja he osaavat paremmin hyödyntää oppimisstrategioita. (Ruohotie 1998a, 71–72.)

4 Tutkimuksen eteneminen

Tässä luvussa kuvataan toimeksiantaja, tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen analyysi. Toimeksiantajan esittelyssä kerrotaan yleisesti Haaga-Helian tietojenkäsittelyn monimuotototeutuksesta. Tutkimusmenetelmästä ja analyysistä kerrotaan tavat, joilla haastattelut toteutettiin ja tuloksia analysoitiin.

4.1 Toimeksiantajan esittely

Haaga-Helia on Suomessa toimiva ammattikorkeakoulu, jossa henkilöstöä on lähes 700 ja opiskelijoita on 10 700. Toimipaikkoja on viisi, joista Helsingissä on kolme, Porvoossa ja Vierumäellä yksi. Koulutusvalikoima on laaja ja koulutusohjelmia on lähes 40 ja usea koulutusohjelma on tarjolla myös englanninkielisenä. Haaga-Heliasta voi valmistua tutkintotutkimuksella tradenomi (AMK), restonomi (AMK), medianomi (YH) ja liikunnanohjaaja (AMK) sekä useista koulutusohjelmista on myös suoritettavissa ylempi AMK-tutkinto (YAMK). Tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä, joka koostuu perus-/ammatti- ja vapaasti valittavista opinnoista, työharjoittelusta sekä opinnäytetyöstä. Tradenomin tutkintotutkimuksella olevat koulutusohjelmat ovat finanssi- ja talousasiantuntijan koulutus, johdon assistenttityön ja kielten koulutus, liiketalouden koulutus, myyntityön koulutus, myynnin- ja visuaalisen markkinoinnin koulutus sekä tietojenkäsittelyn koulutus. (Haaga-Helia.)

Opiskelu on mahdollista päiväopiskeluna, jossa pääsääntöisesti opiskelevat nuoret aikuiset. Toisena toteutusvaihtoehtona on monimuotototeutus, jossa opinnot ovat mahdollista suorittaa työn ohessa. Monimuotototeutus on joustava malli tutkinnon suorittamiseen, koska opiskelija voi yksilöllisesti suunnitella oman etenemistavan. Monimuotototeutuksessa on valittavissa lähiopetusta iltaisin, jolloin opettaja opastaa ja on mahdollista tavata myös muita opiskelijoita. Intensiiviopinnot ovat lyhytkestoisia ja näillä kursseilla opintokokonaisuus opiskellaan tiiviissä paketissa, jolloin opiskelut keskittyvät yhteen asiaan ja tuloksia on nähtävissä nopeammin. Verkko-opintoja ovat virtuaali- sekä etäopinnot, jossa koko tai lähes koko opintokokonaisuus on mahdollista suorittaa verkon kautta. (Haaga-Helia.)

Jokaisesta koulutusohjelmasta on valittavissa erilaisia toteutustapoja ja niissä voidaan hyödyntää Haaga-Helian työkaluja, mm. Moodle-oppimisympäristöä, Adobe Connect verkkokokousjärjestelmää tai Office365 pilvipalveluita. Haaga-Helia tarjoaa opiskelijoille myös kirjastopalvelut, joista on lainattavissa jokaiseen koulutusohjelmaan kattava määrä aineistoa. Valitusta toteutumistavasta riippumatta, oppimistavoitteet ovat samat ja jokaisessa toteutustavassa on omat haasteensa opiskelijoille. (Haaga-Helia.)

Tietojenkäsittelyn koulutusohjelma pyrkii tarjoamaan opiskelijoille vahvan ammatillisen osaamisen ICT-alan tehtäviin. Opintojaksoilla luentoja käyvät pitämässä myös ICT-alan ammattilaiset, yritykset, yhteisöt ja elinkeinoelämä. Pakolliset opinnot sisältävät kursseja myös yritystoiminnasta, joiden avulla opiskelija saa hyvän liiketoimintaosaamisen. Pakollisten opintojen lisäksi opiskelija valitsee suuntautumisvaihtoehdon, jonka avulla erikoistuu ICT-alan opintokokonaisuuteen. Suuntautumisvaihtoehtoja ovat tietohallinnon kehittäjä, pk-yrityksen ICT-asiantuntija tai ohjelmisto- ja järjestelmäkehittäjä. (Haaga-Helia.)

Tietojenkäsittelyn monimuotototeutuksen opetussuunnitelma mahdollistaa nopean etene-
misen opiskelijoille, joilla on ICT-alan työkokemusta tai aiempia saman alan opintoja. Opintoja voi nopeuttaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella, ns. AHOT-menetelmällä, mutta alan työkokemus tai aiemmat opinnot eivät ole este opin-
noille. Osa opiskelijoiden harjoitustehtävistä tulee yrityksiltä, jolloin opiskelijat saavat käy-
tännön tietoa ja taitoa erilaisista työelämän projekteista ja hankkeista. Tämä tukee myös
käytännönläheistä oppimista. Tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijalla on henkilökohtai-
nen ohjaaja koko opiskeluajan. (Haaga-Helia.)

Tilaston mukaan Haaga-Helian tietojenkäsittelyn monimuotototeutuksen hakijamäärä on
tasaisesti kasvanut, poikkeuksena tulevan kevään hakijamäärä. Vuonna 2013 ammattikor-
keakoulututkinnon keskiarvosuoritus-aika (mediaani) oli 4 vuotta. (Tilastokeskus 2014a).

Taulukko 2. Haaga-Helian tietojenkäsittelyn monimuotototeutuksen tilasto aikaväliltä
2012–2016 aloittaneista, lopettaneista ja valmistuneista opiskelijoista (Haaga-Helia)

aloitusvuosi	hakija- määrä/kaikki	aloituspaikat	lopettaneet	valmistuneet
2016 kevät	463	60	–	–
2015 syksy	564	60	1	–
2015 kevät	404	58	6	–
2014 syksy	386	58	6	3
2014 kevät	257	58	13	3
2013 syksy	329	58	11	8
2013 kevät	237	58	18	8
2012 syksy	277	80	23	10

4.2 Tutkimusmenetelmän esittely

Opinnäytetyön tutkimuskysymyksenä oli ”Mitkä tekijät vaikuttavat Haaga-Helian tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden nopeasti valmistumiseen”. Mukaan valikoitui Haaga-Heliassa syksyllä 2012 aloittaneiden työssäkäyvien, tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden joukosta opiskelijoita, jotka ovat valmistuneet nopeasti tai valmistuvat tavoiteaika-
taulun mukaan. Haaga-Helian opinto-ohjaaja valitsi keväällä 2015 mukaan 12 opiskelijaa, joilla opintopistemäärä oli sillä hetkellä vähintään tavoitteiden mukainen ja opinto-ohjaajan taholta varmistui myös tutkimuslupa. Opiskelijoille lähetettiin sähköpostia (liite 1) touku-
kuussa 2015 ja tiedusteltiin halukkuutta osallistua opinnäytetyön haastatteluihin ja kyselyihin. Tavoitteena oli saada mukaan 4 naisopiskelijaa ja 4 miesopiskelijaa, joista saturaatio-
piste tulisi saavuttaa. Näissä sähköpostin vastaanottajissa oli mukana myös usea tuttu
opiskelija, joten haastateltavien mukaan saaminen tuntui helpolta, vaikka mitään palkkiota
haastateltaville ei luvattu. Ensimmäiseen sähköpostiin vastauksia tuli 4 ja heille lähetettiin
vastausviestinä, että heihin ollaan yhteydessä myöhemmin tarkemmasta haastattelu-
ajasta. Kaksi vastaanottajaa vastasi viestiin kirjoittamalla, että eivät kuulu kohderyhmään,
koska aikovat hidastaa tahtia, mutta heidät haluttiin pitää kuitenkin mukana. Muille lähetet-
tiin muistutusviesti 2 viikon jälkeen ja pyydettiin vastaamaan viestiin jos heiltä löytyy osal-
listumishalukkuutta. Tähän viestiin ei enää vastauksia tullut. Heitä tavoittelin myös erilais-
ten some-palveluiden kautta ja loppujen lopuksi mukaan oli lupautunut 4 naisopiskelijaa ja
4 miesopiskelijaa.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen toteutus tehtiin kvalitatiivisesti eli laadullisesti ja aineistonkeruumenetelmänä
käytettiin Webropol-kyselylomaketta sekä yksilöhaastatteluja. Haastattelujen avulla tarkoi-
tuksena oli saada tutkittavasta ilmiöstä parempi ymmärrys, joten kvalitatiivinen tutkimus oli
tässä tapauksessa tutkimuskysymykseen paremmin vastaava menetelmätapa. Haastatte-
lukysymysten laadinnassa peilattiin teoriaan ja tutkimusongelmaan, jossa haluttiin selvit-
tää tekijöitä tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden nopeasti valmistumiseen. Tarkoi-
tuksena oli hakea tutkimustuloksista samankaltaisuutta ja yhdistettävyyttä teoriaan. Haas-
tattelukysymykset muotoutuivat koko opintojen kattavaan aikaan, kuten opintojen suunnit-
teluun, motivaatiotekijöihin, tukeen ja palautteeseen. Kysymysten laadinnassa ei käytetty
valmista pohjaa vaan tutkimusongelmaa pilkkottin kysymyksiksi ja niitä kirjattiin päivittäin
muistiin ja lopulliseksi kysymysmääräksi jäi 62, joista 36 oli yleistietolomakkeessa ja 26 oli
teemahaastattelussa. Osa kysymyksistä oli opettajien pohdinnan seurauksena mukana.
Yleistietolomakkeen ja teemahaastattelun kysymykset ovat liitteissä 2, 5 ja 6.

Sekä yleistietolomakkeen, että teemahaastattelun kysymyksistä määriteltiin Webropolin omat kyselyt. Tämä oli perusteltua sen takia, että teemahaastattelussa oli mahdollisuus tehdä muistiinpanoja äänityksen tueksi ja myöhemmin niitä on mahdollista käyttää raportointiin. Yleistietolomakkeeseen tuli kysymykset, joihin oli mahdollisuus vastata valitsemalla itselle sopiva vaihtoehto, joten tämä ei vienyt haastateltavan aikaa ja haastateltava pystyi tekemään webkyselyn hänelle sopivana aikana. Teemahaastatteluun tuli kysymykset, jotka vaativat sanallisia vastauksia ja tässä parhaimpana vaihtoehtona oli haastateltavien fyysinen tapaaminen, jolloin oli mahdollista havainnoida myös haastateltavien ilmeitä ja äänenpainoja vastauksissaan. Teemahaastattelun tarkoituksena oli syventää yleistietolomakkeesta saatuja tietoja. Teemahaastattelu antoi myös vapaamat kädet haastattelun toteutukselle, jolloin haastateltavilla oli vapaa sana käytettävissään vaikka haastattelun runko oli ennalta määrätty. Lomakkeiden kysymykset testattiin 26-vuotiaalla miesopiskelijalla ja hänen ehdottamat muutokset tehtiin lomakkeisiin. Yleistietolomakkeen täytön osalta muutamalle haastateltavalle lähetettiin muistutusviesti lomakkeen täyttämisestä syksyn aikana. Yksi miespuolinen haastateltava ei vastannut yleistietolomakkeeseen eikä osallistunut teemahaastatteluun, mutta hänen tilalleen löytyi toinen miespuolinen opiskelija joka valmistui joulukuussa 2015. Lopullisessa tuloksessa 8 haastateltavaa täytti yleistietolomakkeen ja 7 haastateltavaa osallistui teemahaastatteluun.

Tutkijat Pintrich ja Michigan halusivat mitata opiskelijoiden motivaatiota ja oppimisen strategioita ja kehittivät Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) kyselylomakkeen. Alun perin se perustui sosiaalis-kognitiiviseen näkemykseen motivaatiosta ja itesesäatelevästä oppimisesta. Lomakkeessa on 81 kysymystä, jotka on jaettu aihepiireittäin eri kategorioihin. Suomalainen tutkija Pekka Ruohotie kehitti lomakkeesta suomalaisen version, Abilities for Professional Learning Questionnaire, (APLQ), joka mittaa oppimismotivaatiota kuudella kategorialla. (Artino, 3-4; Ruohotie 2009, 8.) Näistä kyselylomakkeista olisi löytynyt erinomaisia kysymyksiä tähän tutkimukseen, mutta ne löytyivät liian myöhään.

Haastattelut toteutettiin marras- ja joulukuun 2015 aikana haastateltavien valitsemassa ajassa ja paikassa. Kolme haastattelua tehtiin Haaga-Helian Malmin toimipisteen neuvotteluhuoneessa, yksi Pasilan toimipisteen neuvotteluhuoneessa, yksi kahvilassa Nurmi-Järvellä, yksi haastateltavan kotona Espoossa ja yksi Lync-videopuhelun välityksellä. Haastateltavilta kysyttiin lupaa haastattelun nauhoittamiseen ja lupaa lainata heidän sanomisiaan opinnäytetyössä ja kaikki suostuivat siihen. Yhden haastateltavan osalta nauhoitus ei ollut mahdollista, sillä laitteisto oli sillä hetkellä epäkelvo ja haastattelun aikana sanomiset kirjoitettiin muistiin. Haastattelut olivat rentoja tapaamisia ruokailun ja kahvittelun merkeissä ja samassa yhteydessä keskusteltiin useasta muustakin asiasta. Haastattelut

litteroitiin sessioiden jälkeen ja apuvälineenä käytettiin tabletilla asennettavaa Dragon Dictation nimistä puheesta tekstiksi sovellusta, joka ymmärsi hyvin myös suomenkielen slangia. Haastattelun aikainen litterointi ei sovelluksella onnistunut, sillä jos puhetta ei suunnattu suoraan mikrofoniin, lauserakenne ja sanat saivat uuden muodon.

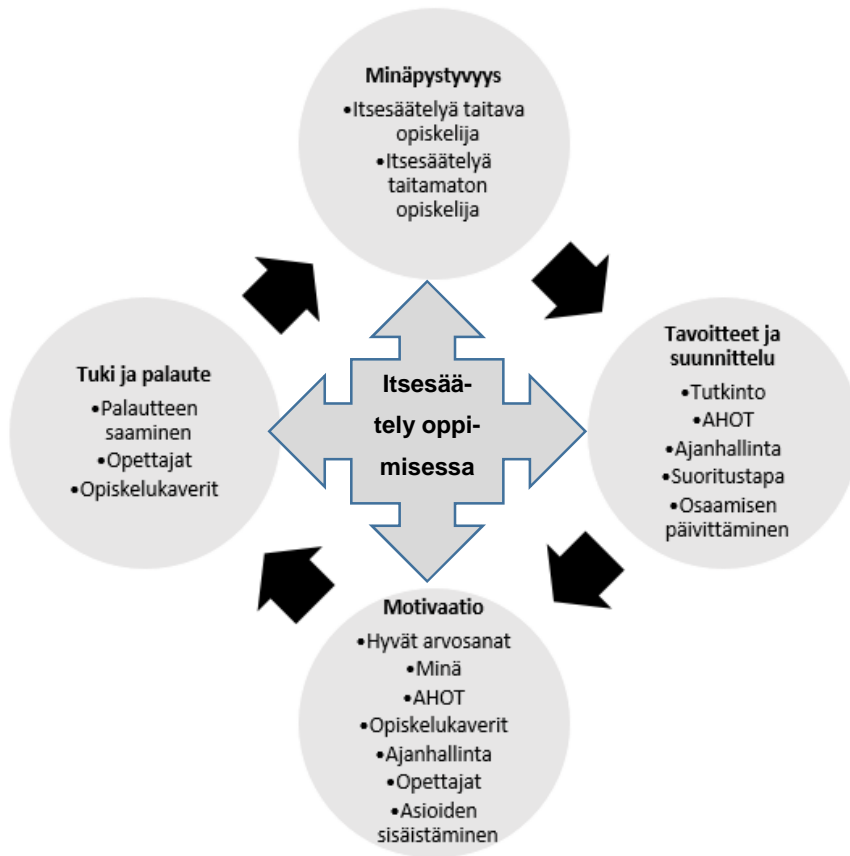
Tutkimusongelmaa tarkastellaan sisällönanalyysin lähestymistavalla. Se on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja sen avulla aineisto koodataan tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen antamaa informaatiota. Tutkittava aineisto voi olla haastatteluja, kirjoja tai keskusteluja, jotka ovat muutettu tekstimuotoiseksi aineistoksi. Sisällönanalyysi on mahdollista tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti ja erona on analyysin ja luokittelun perustuminen joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. Aineiston jaottelussa päädyttiin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin (abduktiivinen), koska tutkimusongelman perusajatus nojaa tunnettuun ja olemassa olevaan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–117.) Aineiston analysointitavassa ei ole yhtä tulkintatapaa, vaan analysointi on riippuvaista tutkimusongelmasta, tekijästä ja aineiston erityispiirteistä ja tutkimuksen tekijän tehtävänä on perustella omat tulkintansa aineistosta. (Aalto-yliopisto). Tässä tutkimuksessa haluttiin saada vapauksia haastattelukysymyksissä ja tulosten tulkinnassa sekä kuulla haastateltavien omakohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä opinnoistaan.

4.4 Analyysimenetelmä

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. Tässä lähestymistavassa aineistoa voidaan luokitella teoriasta saatavien käsitteiden avulla ja teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Jaottelu ei välttämättä ole selkeätä, sillä usein luokittelu syntyy vasta aineiston ja teorian yhteistyönä ja näin ollen luokittelu on joustavaa analyysin tekemisessä. Prosessi analyysin tekemisessä on suunnitelmallista, mutta kuitenkin väljää luokitusten noudattamisessa. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi ja prosessin vaiheet ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja käsitteellistäminen. Tämän prosessin jälkeen empiirisestä aineistosta saadaan käsitteellinen näkemys tutkimusongelmasta. Teoriaohjaavassa analyysitavassa ei suoraan rakenneta analyysiä olemassa olevaan teoriaan, vaan se voi ohjata analyysin etenemisessä. (Tuomi ym. 2009, 91, 93, 96, 113.)

Litteroinnin jälkeen haastattelukysymykset kategorisointiin perustietojen lisäksi neljään teemaan, jotka olivat opintojen suunnittelu ja tavoitteet, motivaatiotekijät, minäpystyvyys sekä tuki ja palaute (kuvio 5). Teemojen avulla haluttiin nostaa tutkimuskysymykseen vaikuttavia aihepiirejä esiin ja niiden avulla aineisto eriteltiin omiin aihepiireihin ja kustakin

teemasta tehtiin alatasen teemoittelu vielä tarkemmalla tasolla. Haastattelukysymyksistä muodostuneet teemat olivat runkona mahdollisten tarkempien teema-aiheiden pohjaksi. Haastattelukysymyksistä tehty ylätasen teemoittelu on ehkä helpoin lähestymistapa aineiston analyysin aloittamisessa, mutta se ei ole riittävä analyysin tekemiseksi (Tuomi ym 2009). Tämän takia teemojen alta löytyneet selkeät asiat jaoteltiin omiin tarkempiin luokkiin etsimällä haastatteluaineistosta konkreettisia yläluokkaan vaikuttavia asioita. Ylä- ja alaluokkien nimeämisessä pyrittiin kuvaamaan luokan nimeä mahdollisimman tarkasti, jotta otsikko kertoisi mitä aihepiiriin alla on.



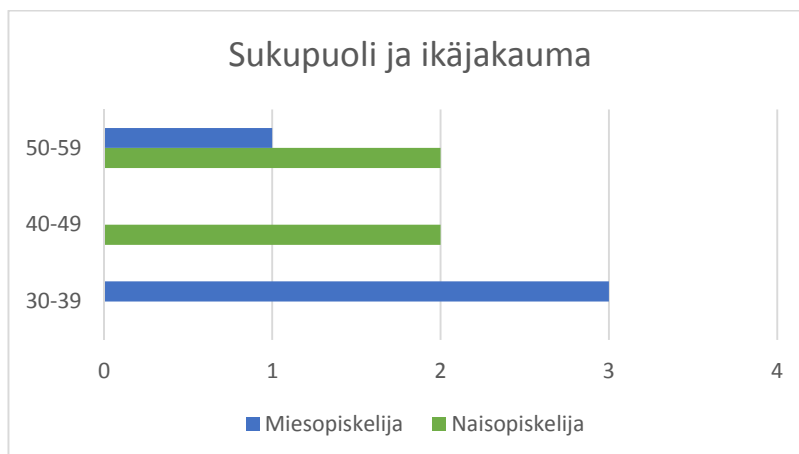
Kuvio 5. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin lähtökohtaiset osa-alueet

5 Tulokset

Tutkimuskysymyksenä oli etsiä tekijöitä, jotka vaikuttavat Haaga-Helian TIKO-monimuoto-opiskelijoiden nopeasti tai aikataulussa valmistumiseen. Useat aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet motivaation olevan yksi tärkeä osatekijä opiskelijoiden opintopolun varrella. Motivaatio on kuitenkin monitahoinen käsite, jotta tässä opinnäytetyössä on käsitelty vain pintapuolisesti. Lähtökohtaisesti tutkimustuloksista etsitään samankaltaisuutta itesääätelyteoriaan sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta, jossa yksilö, käyttäytyminen ja ympäristö ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, Tuloksissa ei ole eritelty nais- tai miesopiskelijoita sukupuolen mukaan, vaan ne esitellään kokonaismääränä. Erittely on tehty vain, jos tuloksessa on eroavaisuutta naisten ja miesten välillä. Tutkimustuloksissa on myös käytetty opiskelijoiden kommentteja, jos sen merkitys on tulokseen vaikuttava, Sitaatin yhteydessä on merkintä opiskelijan sukupuolesta, M on miesopiskelija ja N on naisopiskelija.

5.1 Haastateltavien taustatiedot

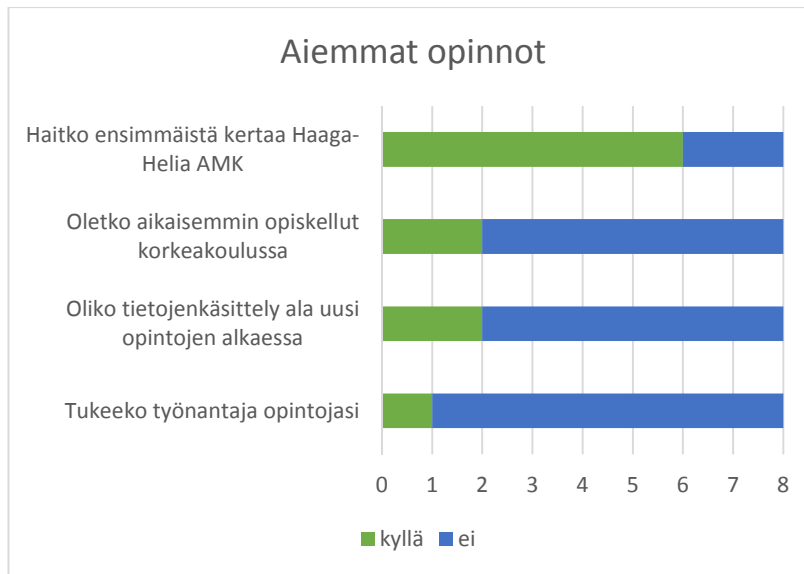
Taustatiedoissa on käyty läpi haastateltavien perustietoja ja opintojen hakuun liittyviä asioita. Joissakin vastauksissa on 7 vastausta ja joissakin 8 vastausta, tämä johtuu siitä, että taustatietokyselyssä oli 8 vastaajaa ja teemahaastattelussa 7 vastaajaa ja tuloksissa vastauksia on yhdistelty kummastakin lomakkeesta.



Kuvio 6. Haastateltavien sukupuoli ja ikäjakauma

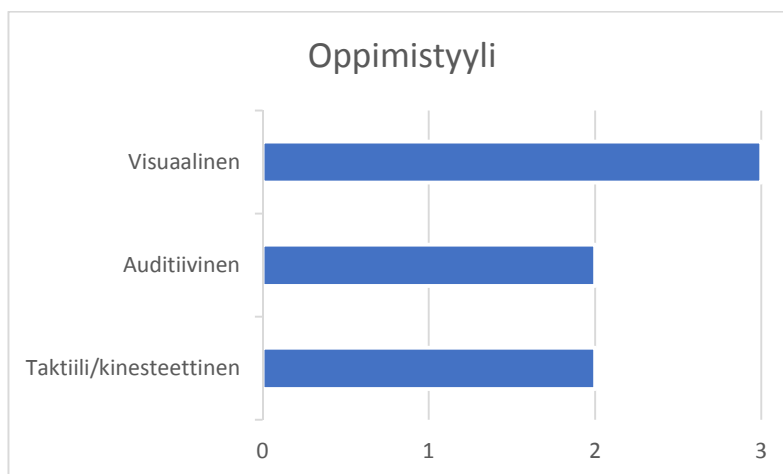
Kaikki opiskelijat olivat jo aikuisiässä (kuvio 6) ja kaikilla heillä on takana usean vuoden työkokemus. Opiskelijat hyödynsivät sujuvasti teknologiaa oppimisessa ja eri toimijoiden pilvi- ja somepalveluita. Tietoteknisten laitteiden tai ohjelmistojen käyttö opinnoissa ei ollut hankalaa. Kaliman mukaan aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opiskelijoiden halu

jatkaa nuoruuttaan opintojensa aikana, vaikuttaa opinnoissa etenemiseen. (Kalima 2011, 87)



Kuvio 7. Haastateltavien aiemmat opinnot

Enemmistö haastateltavista oli hakenut ensimmäistä kertaa amk-opintoihin Haaga-Heli-aan ja vain yhdelle tietojenkäsittelyn ala oli uusi hakuvaiheessa (kuvio 7). Yllättävää on, että vain yhden opiskelijan osalta työnantaja tukee opintoja antamalla opiskella työajalla. Muiden osalta työnantaja ei tarjonnut tukea opintoihin ja yksi opiskelija sanoi, että kaikki opintoihin liittyvät asiat oli hoidettava omalla ajalla. Työnantajien tuen osalta tätä tulosta ei voi yleistää.



Kuvio 8. Haastateltavien oppimistyylit

Oppimistyyli on jokaisen persoonallinen tapa prosessoida informaatiota ja oppiminen on todennäköisempää jos henkilöllä on useampi vahva aistikanava. (Jyväskylän yliopiston

kielikeskus). Itsesääätelyä taitava opiskelija on tietoinen omasta oppimistyylistään ja hän tietää miten oppii parhaiten. Haastateltavien vahvin oppimistyyli jakautui tasaisesti eri oppimistyylien välillä (kuvio 8) ja kaikki opiskelijat epäröivät vahvimman oppimistyylin valinnassa. Jokainen oli sitä mieltä, että heissä on kaikkia oppimistyyliä. Haaga-Helia järjestää opintojen alkaessa kurssin orientaatio ICT-alaan, jossa tehdään erilaisia omaan oppimistaitoon liittyviä testejä. Näiden testien tarkoituksena on auttaa opiskelijaa paremmin hahmottamaan omaa oppimistyyliä, jonka avulla opiskelija pystyy paremmin omaksumaan uusia asioita. Henkilökohtainen palaute oppimisstrategioista auttaisi opiskelijaa paremmin näkemään taitojen oppimista uudella tavalla. (Ruohotie 2005, 103).

5.2 Opintojen tavoitteet ja suunnittelu

Tavoitteiden asettaminen on toiminnan edellytys vaikka sillä ei taata sen saavuttamista. Minäpystyvyys näkyy tavoitteiden asettamisessa siinä, kuinka korkeita tavoitteita opiskelijat asettavat ja miten lujasti he sitoutuvat niihin. (Bandura 1989, 1176.) Tunnettu motivaatioteoria on Maslowin tarvehierarkia, joka on jaettu viiteen kategoriaan. Alimmalla tasolla on välttämättömät fysiologiset perustarpeet ja korkeimmalla tasolla on yksilön itsensä toteuttamisen tarve. Tätä korkeimman tason tarvetta luonnehditaan yksilön pyrkimyksenä voida hyödyntää luontaisia voimavarojaan itsensä hyväksi ja saavuttaa tavoitteet, joihin uskoo pystyvänsä. Tämä tarvehierarkia sopii hyvin kuvastamaan opiskelijan polkua valmistumiseen, koska tarpeet ohjaavat yksilön tekoja tavoitteen saavuttamiseksi. (Peltonen ym. 1992, 55).

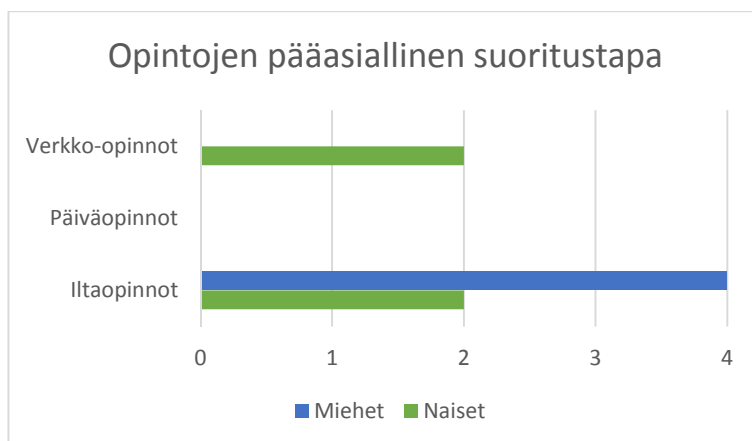
Oppimisorientaatio on, kun ihminen opiskelee oman mielenkiintonsa takia ja tavoitteena on ymmärtää opiskeltavat asiat. Tällainen opiskelija ei ole kiinnostunut hyvistä arvosanoista tai ulkoisista hyödyistä ja palkkioista. Opiskelu on sisäisesti motivoitunutta. Saavutusorientaatio on ulkoisesti motivoitunutta, eli sillä haetaan hyviä arvosanoja tai ulkoisia palkkiota. Tällaisen opiskelijan tavoitteena voi olla pärjätä paremmin kuin muut. (Kyyt.fi.)

Tutkimustulokset osoittivat haastateltavien tekävän välitavoitteita päätavoitteen saavuttamiseksi. Tavoitevalmistumisaika opintojen alkaessa naisopiskelijoilla oli 3-4 vuotta ja miesopiskelijoista kahdella 2-3 vuotta ja kahdella 3-4 vuotta (kuvio 9). Tätä kirjoittaessa 3 miesopiskelijaa oli valmistunut ja naisopiskelijoista ei vielä yksikään. Tosin tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan 2000-luvulla korkeakoulutuksessa opiskelleet naiset suorittivat korkeakoulututkinnon miesopiskelijoita todennäköisemmin ja nopeammin. (Tilastokeskus 2014b).



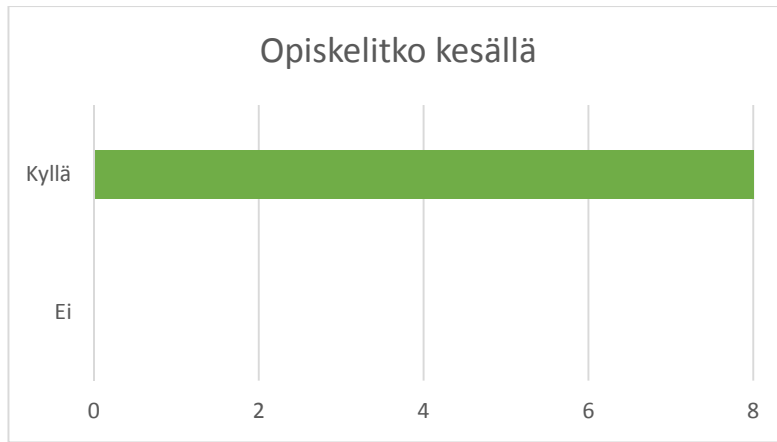
Kuvio 9. Tavoitevalmistumisaika

Verkko-opintoja hyödyntäville opiskelijoille tärkeätä oli vapaus valita opiskelun ajankohta ja kesto. Lisäksi, työssäkäyvälle opiskelijalle ajan ja rahan säästö oli huomattava ja pitkä työhistoria on antanut kattavan osaamisen monesta asiasta ja fyysinen paikallaolo luennoilla olisi aiheuttanut turhautumista. Varsinkin verkko-opintoja hyödyntäviltä aikuisopiskelijoilta vaaditaan itseohjautuvuutta ja ajanhallintataitoja. Iltaopintoja hyödyntäville opiskelijoille etuja olivat sosiaalinen kanssakäyminen muiden opiskelijoiden kanssa ja kolmen opiskelijan mielestä heillä fyysinen paikallaolo oli oppimisen kannalta parempi (kuvio 10).



Kuvio 10. Opintojen pääasiallinen suoritustapa

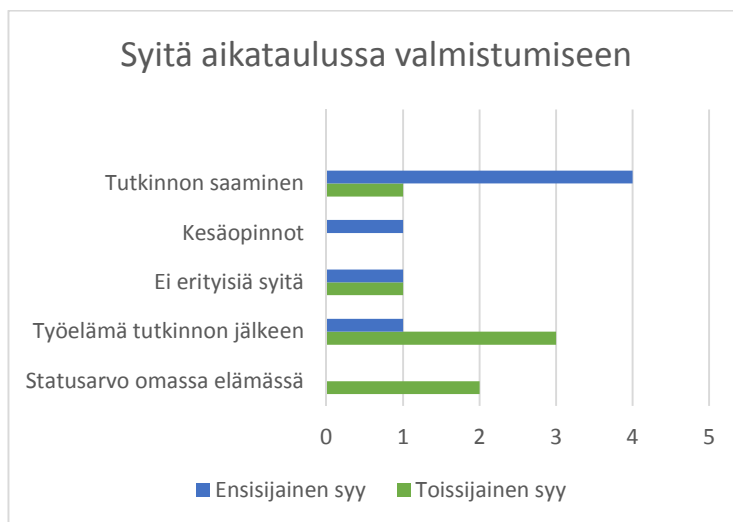
Kaikki opiskelijat hyödynsivät myös kesäajalla opiskelua ja sen edut nähtiin ehdottoman myönteisinä ja valmistumista nopeuttavana tekijänä (kuvio 11). Kesäajalla opiskelijoilla oli enemmän aikaa ja energiaa keskittyä opintosuorituksiin ja se pudotti heiltä suorituspaikneita tulevan syksyn kursseilta. Aiempien työ- tai muiden kiireiden takia kesäopintojen avulla pystyi myös kuroma aikataulua kiinni. Yksi opiskelija mainitsi kesäopiskelujen pitäneen hänet aikataulussa mukana. Kesäopintoja suorittavalla opiskelijalla valoa näkyi tunnelin päässä nopeammin kuin kesälomaa viettävällä opiskelijalla.



Kuvio 11. Kesäajalla opiskelu

Haastateltavilta kysyttiin ensi- ja toissijaisia syitä nopeasti tai tavoiteaikataulussa valmistumiseen (kuvio 12) ja neljän vastaajan ensisijaisena syynä oli tutkinnon saaminen. Työelämä tutkinnon jälkeen tarkoitti haastateltaville uusia ja erilaisia työtehtäviä, parempaa palkkaa tai parempia mahdollisuuksia uusissa työtehtävissä. Tutkinnon statusarvo henkilökohtaisessa elämässä nähtiin olevan yhden ison tavoitteen päätepiste ja se haluttiin saattaa loppuun asti, vaikka työelämä ei tarjoaisi mitään parempaa tutkinnon saamisen jälkeen. Eräs haastateltava totesi huvittuneesti:

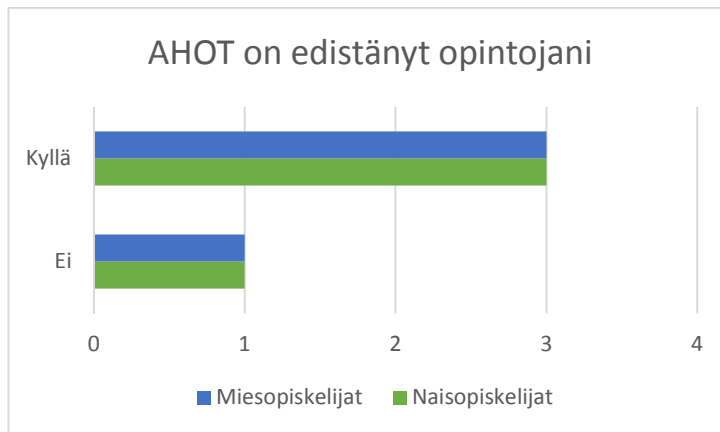
M: ”mitä seuraa kun on tutkinto, elämä tutkinnon jälkeen, onko sitä?”



Kuvio 12. Ensi- ja toissijaiset syyt nopeasti tai tavoiteaikataulussa valmistumiseen

Haaga-Heliassa on mahdollista hyödyntää aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (AHOT). Se ei ole oikotie onneen vaan sen avulla opiskelija voi suorittaa opintojakson osoittamalla osaamisensa näytöllä, hyväksiluvulla tai muilla Haaga-Helian määrittämillä tavoilla. Haastateltavien osalta AHOT nähtiin valmistumista nopeuttavana

tekijänä niiden kuuden haastateltavan osalta, joilla AHOT-pisteitä oli (kuvio 13). Pisteiden keskiarvoinen jakauma opiskelijaa kohti oli 17,4. Kahdella opiskelijalla ei ollut AHOT-pisteitä ollenkaan ja tämän takia sen ei nähty edistäneen opintoja. Salon (Salo 2013, 38) mukaan AHOTin yleisperiaatteena on se, että sitä, minkä jo entuudestaan osaa, ei tarvitse uudelleen opetella.



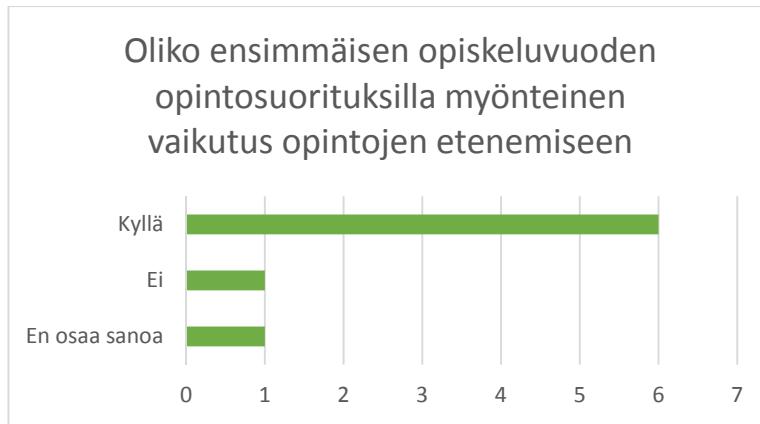
Kuvio 13. AHOT-pisteiden merkitys opinnoissa

Ensisijaisina syinä AHOT-pisteiden todettiin lisäävän opiskelumotivaatiota, nopeuttavan valmistumista sekä antavan positiivista uskoa minäpystyvyyteen. Pitkään työelämässä olleille aikuisopiskelijoille jotkut kurssit ovat turhauttavia ja AHOT nähtiin näiden osalta riittävänä osaamisen tunnustamisena. Toisaalta, kurssien suorittaminen saattaa antaa jotain uutta johon yksi haastateltavista vastasi:

M: ”ei ne tietyt kurssit kiinnostanu, halusin suorittaa kurssit vaikka olis ollut mahis ahotoida.”

Haaga-Helian lehtori Seppo Salo on tutkinut opiskelijoiden osalta AHOTin merkityksestä opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja nopeasti valmistumisesta Hänen tutkimuksensa kysymyksenä oli ”Mitä hyötyä on aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta ja tunnustamisesta? Salon (Salo 2013, 61) tutkimustulokset eivät tue AHOTin vaikutusta nopeasti valmistumiseen.

Ensimmäisen vuoden opintosuorituksilla nähtiin suurelta osin olevan myönteinen vaikutus opintojen etenemiseen (kuvio 14). Osaksi tähän vaikuttivat AHOT-pisteiden hyväksiluku, korkea opiskelumotivaatio opintojen alkaessa, uudet opiskelukaverit ja ryhmäytymiset.



Kuvio 14. Ensimmäisen opiskeluvuoden vaikutukset etenemiseen

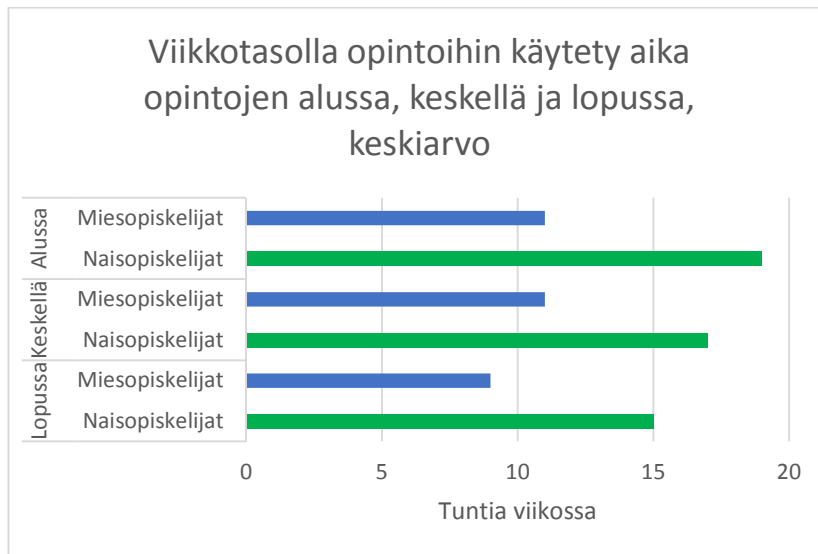
Opintoihin käytetty tuntimääräinen aika viikkotasolla (kuvio 15) oli koko opiskelujen ajan hieman keskitason alapuolella vuoden 2012 opiskelijabarometriin verrattuna, jossa lähes 22 % (n=2304) opiskelijoista käytti viikkotasolla 11–19 tuntia opiskeluihin. Samassa tutkimuksessa ilmeni, että opinnoistaan innostuneet opiskelijat käyttivät enemmän aikaa opintoihin ja saivat enemmän opintopisteitä lukukaudessa. (Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto 2015.)



Kuvio 15. Viikkotasolla opintoihin käytetty aika

Erään opiskelijan mukaan tuntimäärään hän ei laskenut ajatusprosessia, jota hän työsti mm. työmatkojen aikana tai opiskelukavereiden kanssa vietettyä aikaa sosiaalisessa mediassa, vaikka se olikin yksi ryhmätöiden merkittävä työväline. Työn kuormittavuus vaikutti kahdella naisopiskelijalla vähentävästi opintoihin käytettyä aikaa, mutta kokonaisuudessaan ajankäytön suunnittelun todettiin olevan sitouttavaa ja helpottavaa pidemmän ajanjakson suunnittelussa. Yksi opiskelijoista luopui viikkoharrastuksestaan saadakseen opiskelulle lisää aikaa ja hänen mielestään tämä oli tarpeellista oppimisen kannalta. Yksi opiskelija hyödynsi työmatkat kuuntelemalla itse äänitettyä materiaalia opintokurssista ja hän kuunteli äänitettä niin kauan kunnes oppi sisäistämään ja ymmärtämään asian, tämän

seurauksena hän selviytyi kurssista voittajana. Oppimisympäristön valinta ajankäytön suhteen oli kahdella opiskelijalla määräävä tekijä, sillä yksi opiskelija sanoi, että on pakko tulla koululle ja toinen sanoi kodin olevan ainoa paikka jossa voi oikeasti opiskella. Resurssienhallintastrategiat ajankäytön suunnittelun osalta olivat haastateltavilla hyvällä mallilla ja tässä opiskelijoilla on myös työelämän kokemusten tuomaa osaamista. Osa haastateltavista työskentelee mm. projektien parissa, joissa tarkka ajankäytön suunnittelu eri projektitehtäville on tärkeää. Tämän kaltaiset kokemukset auttavat hahmottamaan tarvittavia resursseja myös opinnoissa.

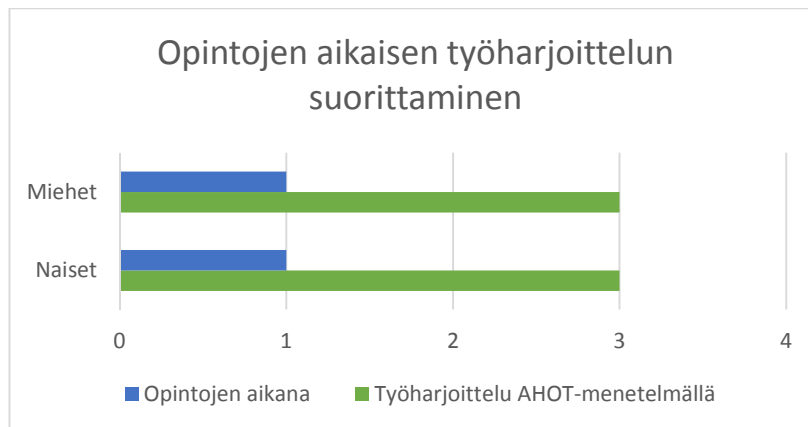


Kuvio 16. Viikkotasolla opintoihin käytetty aika koko opintojen aikana

Vuoden 2010 opiskelijatutkimuksen mukaan suomalaiset AMK-opiskelijat käyttivät viikkotasolla aikaa opintoihin keskimäärin 35 tuntia viikossa ja 15 % opiskelijoista käytti aikaa 1–20 tuntia viikossa. Haastateltavien keskimääräinen viikkotasolla opintoihin käytetty aika oli 14 tuntia, eli he lukeutuvat tuohon 15 % joukkoon koko opintojensa kattavalta ajalta (kuvio 16). Saman tutkimuksen mukaan enemmistö, 52 % AMK-opiskelijoista käytti opintoihin aikaa 21–40 tuntia viikossa ja ikäjakauman mukaan yli 30 vuotiaiden keskimääräinen viikkotasolla opintoihin käytetty aika oli 27 tuntia. Kyseisestä tutkimuksesta käy myös ilmi, että naiset käyttävät opintoihin enemmän aikaa kuin miehet ja viikkotasolla opintoihin käytetty aika vähenee iän myötä. Opiskelijabarometrin tutkimuksessa samalla viivalla ovat työssäkäyvät opiskelijat ja kokopäiväiset opiskelijat. Tämä tutkimus tukee opiskelijabarometrin tulosta. (Opiskelijatutkimus 2010, 47–48).

Koulutusohjelmaan kuuluu 30 opintopistettä kattava alan työharjoittelu, jonka opiskelija voi suorittaa AHOT-toimalla ja siitä tehtävällä raportilla. Työharjoittelun suorittamista AHOT-menettelmällä voi hakea, jos opiskelijalla on vähintään 1 vuoden työkokemus alan tehtävistä. Raportilla opiskelijaa kuvaa työtehtäviensä sisällön ja työharjoittelun tuomat edut

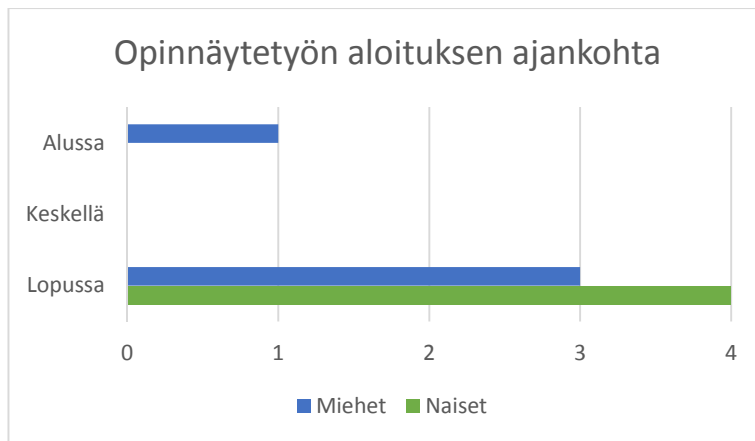
ammattillisesta näkökulmasta ja sen tehtävänä on antaa ohjaajalle arvio opiskelijan ammatillisesta osaamisesta. (Haaga-Helia.) Haastateltavista 6 opiskelijaa suoritti työharjoittelun AHOT-menetelmällä (kuvio 17), koska monella heistä oli IT-alan työkokemusta usean vuoden ajalta.



Kuvio 17. Työharjoittelun suoritustapa

Opinnäytetyö on opiskelijan näyttö osaamisesta ja taidoista ja sen tavoite on osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa osaamista käytännön tehtävissä. Haaga-Helia järjestää seminaareja ja työpajoja opinnäytetyön aihevalinnan, kirjoittamisen ja ohjaamisen osalta ja prosessina se on hyvin organisoitu kokonaisuus. Vaihtoehtoisia tapoja ovat myös portfolio- tai teemaryhmätyyppinen opinnäytetyö. Tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa erilaisten raporttien kirjoittaminen on yleistä ja opinnäytetyön kirjoittamista ei pidetty vaikeana, mutta sitä pidettiin työläänä. Lähes kaikki opiskelijoista olivat jättäneet opinnäytetyön aloitusajankohdan opintojen loppupuolelle (kuvio 18). Kaksi opiskelijaa totesi, että opinnäytetyön jättäminen viimeiseksi antaa paremmat valmiudet työn kirjoittamiseen, mutta saattaa pitkittää valmistumista. Vain yksi opiskelija oli aloittanut opinnäytetyön tekemisen opintojen alussa ja hänen mielestään siitä olisi tullut parempi jos olisi malttanut odottaa ja tehdä työ huolellisemmin.

Aiheet opinnäytetyölle tulivat kolmelle opiskelijalle omasta työstä ja osaamisesta, kolme opiskelijaa keksi aiheen itse, yksi opiskelija sai aiheen koululta ja yhdellä opiskelijalla on omasta työstä tehtävä päiväkirjamainen opinnäytetyö.



Kuvio 18. Opinnäytetyön aloituksen ajankohta

Kuusi opiskelijaa seitsemästä kertoi opiskelutahdin hidastuneen jossain vaiheessa opiskelua ja kahdella oli ollut poissaolokuukausia. Syyt johtuivat mm. henkilökohtaisen elämän tekijöistä, työkiireistä, motivaation puutteesta ja liian nopeasta alkutahdistista. Yhden opiskelijan mukaan hidastuminen johtui siitä, että kursseja ei voinut valita niiden päällekkäisyyden vuoksi. Hidastumisen ajankohdaksi opiskelijat mainitsivat opintojen alkukauden sekä toisen vuoden. Kaksi opiskelijaa totesi kokeneensa suurta motivaation puutetta opintojen jälkimmäisellä puoliskolla ja mielessä oli vain tarve tentin tai kurssin läpäisemisestä, mutta ei missään vaiheessa lopettaminen. Opintojen keskeyttämistä oli harkinnut vain yksi opiskelija:

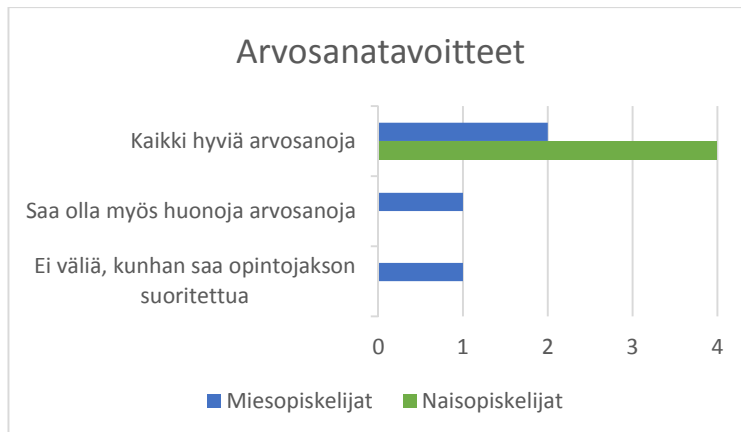
M: ”kyllä, ensimmäisen kesäloman jälkeen kysyin ekaa kertaa itseltäni mitä kuvittelen hyötyväni tästä ja kävin taistelua pitkään. Tuli ekaa kertaa mieleen, että painoin aloitusvuoden niin rajua vauhtia ja päätin jatkaa.”

Tutkinnon merkitys nähtiin vahvana statusarvona. Sen nähtiin olevan ponnahduslauta työelämässä ja työelämän haasteissa. Kaksi opiskelijaa totesi työelämässä opittujen asioiden ja opintojen aikana opittujen asioiden olleen yhdistävänä tekijänä siinä suhteessa, että tunsivat olevansa omalla alalla ja tutkinnon olevan todistus tästä. Tutkinto oli myös turva tulevaisuudesta ja avain tulevaisuuden uusiin työpaikkoihin. Yksi naisopiskelijoista totesi

N: ”Tutkinnolla on suuri arvo, varsinkin näin naiselle. On vähän niin kuin altavastaajan asemassa kun on nainen ja toimii tietotekniikan alalla.”

Opintojen hakuvaiheessa kaikilla haastateltavilla päätavoitteena oli tutkinnon suorittaminen ja tämä tuli selkeästi esille myös haastatteluissa. Opintojen etenemisen suhteen välitavoitteet suunniteltiin periodi-/lukukausikohtaisesti ja kurssivalinnat tehtiin pääasiassa

Haaga-Helian opintosuunnitelman mukaisesti. Välitavoitteena olivat lukukausikohtaiset kurssien läpipääsy.

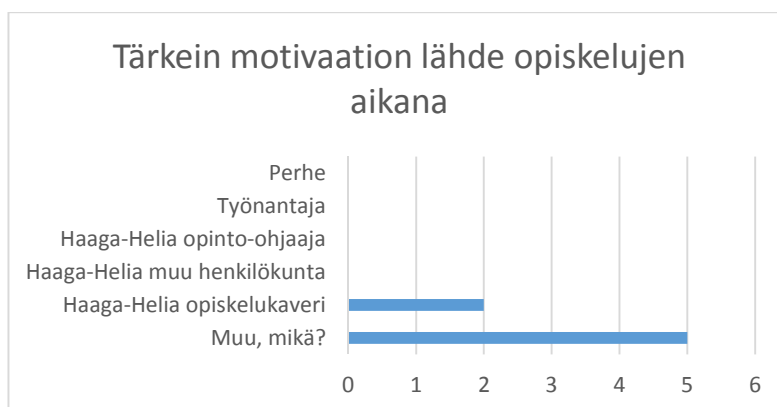


Kuvio 19. Kurssien arvosanatavoitteet

Naisopiskelijoilla kurssien arvosanatavoitteena olivat kaikki hyviä, miesopiskelijoiden kesken tämä jakautui hyvien ja huonojen välillä (kuvio 19).

5.3 Motivaatio oppimisessa

Tarvitsemme motivaatiota saadaksemme haluamiamme asioita, myös arkielämässä motivaatio näyttelee pääosaa tavoitteiden saavuttamisessa. Sosiaalis-kognitiivisen näkemyksen mukaan yksilöt asettavat tavoitteita ja ohjaavat käyttäytymistään ja valintojaan sen mukaan. Motivaation avulla yksilö on minäpystyvämpi ja näkee enemmän vaivaa, jotta tavoite on saavutettavissa. Motivaatio vaikuttaa opiskelijan kognitiivisiin prosesseihin, joten huomio kiinnittyy oppimiseen ja opiskelija ponnistelee ymmärtääkseen asian. Näitä oppeja opiskelija pyrkii hyödyntämään esim. työelämässä. Motivaation avulla opiskelijan suorituskyky paranee ja se johtaa usein parempiin suorituksiin. (Järvenoja 2009.) Viiden opiskelijan mielestä he itse ovat tärkein motivaation lähde opinnoissa (kuvio 20).



Kuvio 20. Tärkein motivaation lähde opintojen aikana

Näitä opiskelijoita ohjaa sisäinen motivaatio ja vahva halu saavuttaa asetettu tavoite. Perhe ja ystävät kannustavat opintojen etenemisessä, mutta oma tahto on tärkein motivaation lähde. Ruohotien mukaan sisäinen motivaatio opiskeluun on nähtävä dynaamisena ilmiönä, jolloin se on sidoksissa yksilön metakognitiivisiin, kognitiivisiin ja affektiivisiin prosesseihin ja näin vaikuttaa mm. sitoutumiseen ja ponnistusten määrään. (Peltonen ym. 1992, 122)

M: *"Sehän on niinku itsensä kehittämistä, saattaa tuoda uutta näkökulmaa johonkin mikä saattaa tuoda taas uutta".*

N: *"Sisäinen kiinnostus, vahva sisäinen motivaatio"*

Kahden opiskelijan mielestä opiskelukaverit olivat tärkein motivaation lähde. Opiskelukaverit auttavat tsemppaamaan ja yhdessä asetetut tavoitteet vaativat sitoutumista ja motivaatiota. Lisäksi keskinäinen ryhmähenki teki opiskelusta huomattavasti mielenkiintoisempaa ja opiskelijat pystyivät motivoimaan toisiaan opintosuorituksissa.

M: *"Opiskelukaverit kuitenkin lopulta, vaikka opinnot etenivät eri tahtiin."*

Opiskelumotivaation ylläpito vaatii itsensä johtamista ja sitoutumista opintojen loppuun saattamiseen. Siinä saattaa tapahtua notkahduksia, joista selviäminen vaatii tahtoa ja itsekuria. Omaa opiskelumotivaatiota haastateltavat ylläpitivät mm. katsomalla opintosuoritusotteesta hyviä kurssiarvosanoja ja pitämällä tutkintotodistuksen mielessään. Kurssitehtävien viimeinen palautuspäivä motivoi kahta opiskelijaa, vaikka palautuspäivä aiheutti stressiä. Opiskelukaverit olivat tärkeitä motivaation ylläpitämisessä, koska he olivat samalla aaltopituudella ja kokivat samoja asioita. Yksi naisopiskelijoista kuvaili itseään ikuisesti opiskelijaksi ja hänen mukaansa:

N: *"Motivaatio ei kadonnut missään kohtaa, täytyy kiittää opettajia, heiltä saa sellaista kiitosta mitä työelämässä ei saa."*

Itse opiskelussa motivoivia tekijöitä tutkinnon lisäksi olivat uusien asioiden oppiminen ja oppien soveltaminen omassa työssä. Opiskelu auttoi työn kokonaiskuvan uudelleen näkemisessä ja toi omaan työhön enemmän suunnitelmallisuutta. Se auttoi myös näkemään oman työn rajojen ulkopuolelle ja ymmärtämään sen tärkeyttä nykypäivän työelämässä ja

opetti peilaamaan asioita työelämän kannalta. Motivoivia tekijöitä olivat myös mielenkiintoiset kurssit, jotka antoivat lisäosaamista ja tietoa itseä kiinnostavista aihealueista. Erään naisopiskelija sanoi:

N: *"Asiat kiinnostavia, tulee kicksejä"*

Yleiseen opiskelutehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä haastateltavien mielestä olivat opintojakson asioiden sisäistäminen, nopea edistytminen, hyvät arvosanat ja hyvät luennot ja luennoitsijat. Lisäksi muiden opiskelijoiden antama kannustus oli opiskelutehokkuutta lisäävä tekijä. Pakollisten opintojen jälkeen motivaation taso oli korkeammalla, sillä suuntautuvat opinnot tukivat aiempaa tietämystä ja osaamista.

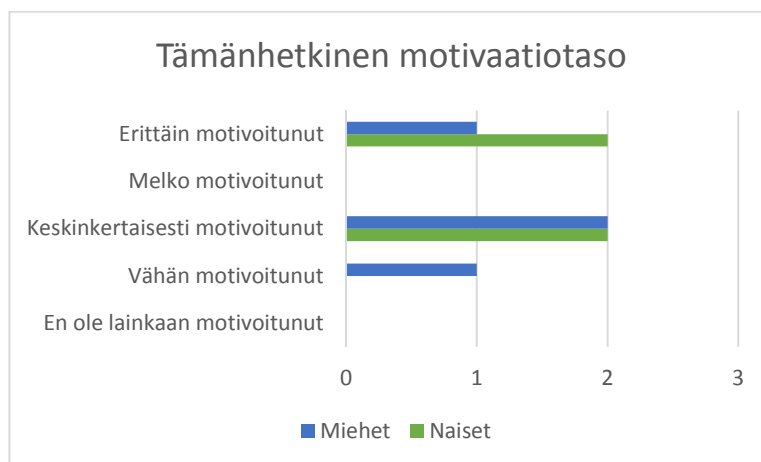
Jos haastateltavat kokivat motivaation puutetta, se johtui työtilanteesta ja jaksamisen puutteesta. Perhe-elämä ja harrastukset vaativat oman osansa, mutta tämän ei nähty vaikuttavan motivaatioon negatiivisesti. Motivaation puuteet olivat lähinnä voimavarojen puutetta, kuten jaksamiseen liittyvää. Opiskelijoilla ei kuitenkaan ollut uskon tai suunnan puutetta omasta motivaatiostaan, he uskoivat omaan pystyvyyteensä ja tiesivät mikä on päämäärä. Yhdelle opiskelijalle motivaation puutetta aiheutti työnantaja, joka ei arvostanut opiskelijan työpanosta tai kouluttautumishalua. Kaksi opiskelijaa ei ollut kokenut motivaation puutetta opintojen aikana ollenkaan, ainoastaan työkiireet olivat olleet hidastava tekijä. Selviytymiskeinoina haastateltavat motivoivat itseään pitämällä päätavoitteen mielessä ja pakottamalla itsensä suoriutumaan kursseista määräaikaan mennessä. Yhden miesopiskelijan sanoi:

M: *"Oonko mä selvinnyt siitä? Ajattelen asioita eri lailla, oon alkanut miettimään positiivisia puolia, kun näki ja ymmärsi että pystyn tähän."*

Sosiaalinen vuorovaikutus toisten opiskelijoiden, Haaga-Helian henkilökunnan ja opettajien kanssa todettiin olevan tärkeää oman motivaation kannalta. Muista opiskelijoista saatiin vertaistukea, josta oli apua yksilötehtävien teossa ja vertaistuki auttoi motivaation ylläpidossa. Tehtävistä ja opinnoista keskustelu toisten opiskelijoiden ja opinto-ohjaajan kanssa antoi "lisäpotkua" selviytymiseen ja lisäsi motivaatiota. Opiskelijat kannustivat toisiaan ja varsinkin ryhmätöissä tämä todettiin tärkeäksi. Ryhmätöiden etuna nähtiin myös uusien kontaktien luominen ja ryhmästä sai vastauksia askarruttaviin kysymyksiin. Lisäksi ryhmätyöt saattoivat olla hauskoja, silloin osallistuminen oli mieltä ylentävää ja yhteistehävien teko ei ollut niin vaikeaa kuin yleensä. Myös verkkokursseista opiskelijat totesivat hyvän ryhmähengen olleen tärkeä tekijä motivaation ylläpidossa ja kurssien läpäisemisessä. Banduran mukaan ihminen oppii tarkkailemalla ja jäljittelemällä muiden toimintaa ja

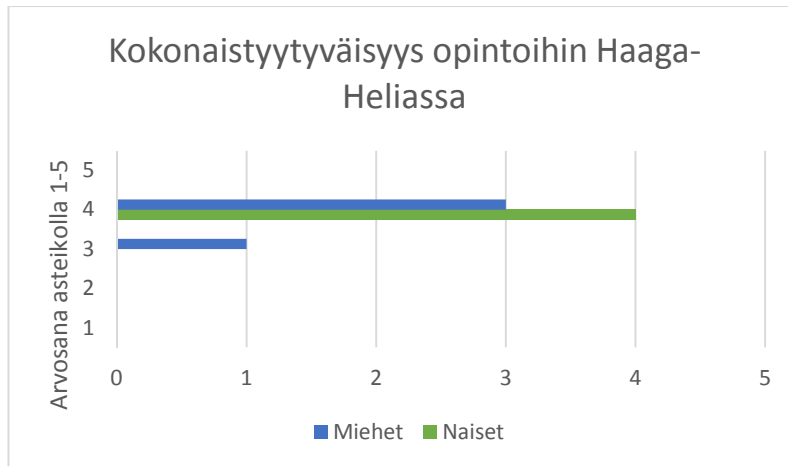
hänen mukaansa jopa valtaosa sosiaalisen käyttäytymisen malleistamme on opittu ympäristön malleja jäljittelemällä. (Kyvyt.fi). Opintojen aikana opiskelijoille oli muodostunut oma lähipiiri opiskelijoista, joka toimi vertaistukena etenemisessä. Erään naisopiskelijan mukaan myös opettajille ja opinto-ohjaajille pystyi olemaan tosi avomielinen ja heiltä sai vastakaikua. Vuoden 2012 opiskelijabarometrin mukaan lähes 55 % (n=2304) vastaajista totesi opiskelukavereilta saadun tuen merkityksen olevan suuri opintomenestyksen kannalta.

Kysymysten vastaushetkellä opiskelijat olivat kaikki jo loppusuoralla ja heidän motivaatiotasonsa oli suhteellisen hyvällä mallilla (kuvio 21). Vain yksi opiskelija totesi olevansa vähän motivoitunut, mutta tämä johtui kurssitilanteesta tapahtuneesta pettymyksestä.



Kuvio 21. Tämänhetkinen motivaatiotaso

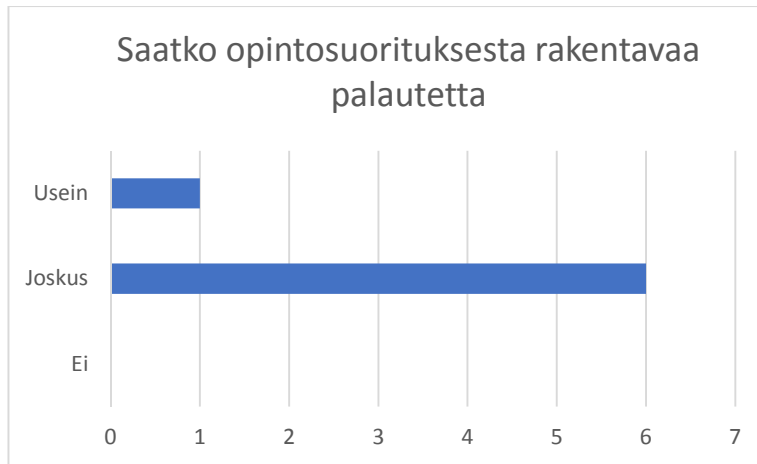
Kokonaistyytyväisyyttä opintoaikaan Haaga-Heliassa haastateltavat arvoivat asteikolla 1-5 (5=erittäin tyytyväinen, 1=erittäin tyytymätön) ja seitsemän opiskelijaa kahdeksasta vastasi arvosanalla neljä, melko tyytyväinen (kuvio 22). Myös Haaga-Helia kerää opintojakso-palautetta kurssien jälkeen ja ne ovat nähtävissä Haaga-Helian verkkosivuilta. Syksyn 2015 opintojaksojen kokonaistyytyväisyyden keskiarvo oli 4,01. (Haaga-Helia).



Kuvio 22. Kokonaistyytyväisyys opintoihin Haaga-Heliassa

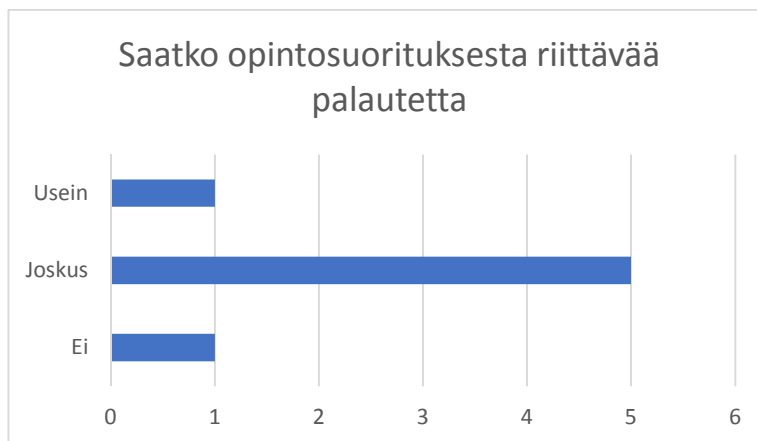
5.4 Tuki ja palaute opinnoissa

Haaga-Heliassa opintosuoritusta arvioidaan asteikolla 0-5, jossa 0 on hylätty ja 5 on kiitettävä. Yleisinä arviointimenetelminä ovat käytössä tentit ja kirjalliset palautteet yksilö- ja ryhmätehtävistä. Tenttien osalta palautetta saa harvoin tai ei ollenkaan, arvosana oli ainoa palaute opintojaksosta. Monesti opiskelijat myös vertaisarvioivat toisten opiskelijoiden tuoksia, jotka ovat kaikkien opintojakson osallistujien nähtävissä. Palautteen merkitys opiskelussa on tärkeä, sillä se on suorituskyvyn vahvistamista ja sen avulla opiskelijalla on mahdollisuus arvioida suoritustaan ja oppimistaan. Haastateltavien enemmistö arvioi rakentavan palautteen saamisen arvoon ”joskus”, kuusi opiskelijaa seitsemästä oli tällä kannalla (kuvio 23). Rakentavan palautteen saamisessa kolme opiskelijaa nimesivät yhden Haaga-Helian opettajan, joka toimi kiitettävästi asiassa. Opettaja oli positiivinen poikkeus ja tämän takia vaihtoehdoksi valikoitui arvon ”ei” sijaan arvo ”joskus”. Essee-tyyppisissä suorituksissa opettajien palautteet olivat usein laajamittaisia, rakentavia ja opiskelumotiivaatiota kohottavia ja palautteiden rakentavasta tyylistä opiskelija pystyi arvioimaan omaa oppimistaan ja kehittämään seuraavia vastaavanlaisia tehtäviä.



Kuvio 23. Rakentava palaute opintosuorituksesta

Palautteen saaminen yleensäkin oli motivoivaa, riittävän ja hyvän palautteen saaminen opintosuorituksesta tai palautettavasta tehtävästä sai aikaan uskoa minäpystyvyyteen ja antoi arvoa osaamiselle. Palautteen riittävyttä kuvattiin pääasiassa arvossa ”joskus” ja sitä kaivattiin enemmän (kuvio 24). Vaikka opettaja olisi kritisoinut opintosuoritetta, niin palaute oli muotoiltu rakentavasti. Palautteen sisällöstä opettajia kuvattiin hyvinä palautteen antajina ja opettajan arvostus nousi rakentavan palautteen antamisen myötä. Tästä ei ollut mitään erilliskysymystä, vaan se jäi näkemykseksi haastateltavien puhetyylistä opettajaa kohtaan.



Kuvio 24. Riittävä palaute opintosuorituksesta

Hyvän palautteen motivaatioarvo on mieltä nostattavaa riippumatta tilanteesta. Kaikille haastateltaville positiivinen palaute opintosuorituksesta oli mielentilaa nostattavaa ja sitä odotettiin. Jos palautetta ei opintosuorituksesta saanut tai sen saaminen kesti pitkään, sen arvo aleni. Haastateltavat myönsivät, että henkilökohtaisen palautteen antaminen jokaiselle opiskelijalle on lähes mahdotonta resurssipulan takia ja tämä on valitettavaa opiskelijoiden kannalta. Yhden opiskelijan mukaan työelämässä ei saa mitään palautetta, joten

opiskelussa sen arvo oli suurempi ja opettajien yksi taito on palautteen antamisen taito. Hyvä palaute on opiskelijalle arvokasta tietoa ja antaa opiskelijalle mahdollisuuden tarkastella omaa oppimistaan ja muuttaa oppimisstrategiaansa tarpeen mukaan ja saada tietoa miten suoritusta voidaan parantaa. Vuoden 2012 opiskelijabarometrin mukaan noin 40 % (n=2304) vastaajista totesi riittävän palautteen saamiseen olevansa eri mieltä tai vahvasti eri mieltä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006). Opiskelijoiden sanoin, riittävän ja rakentavan palautteen merkitys opinnoissa:

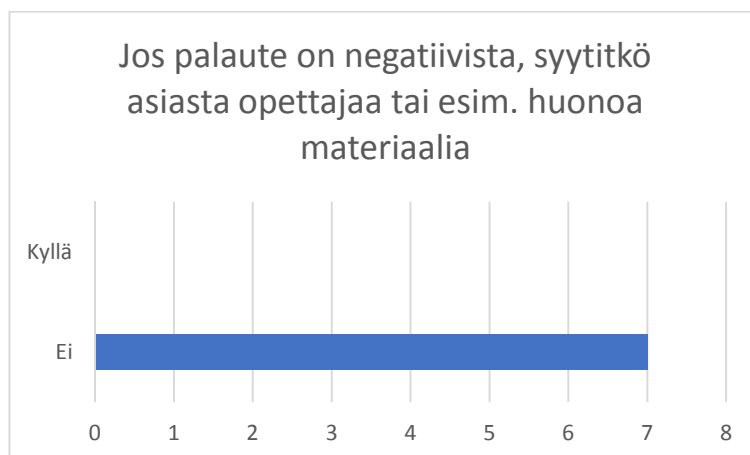
N: *"hyvä palaute antoi uskoa itseen ja se motivoi"*

M: *"ei ainakaan latistanut, ei lisännyt momentumia, hyvä mieli tuli"*

N: *"voimaannuttaa enemmän, antaa potkua etenemiselle"*

Butlerin ja Winnen tutkimusten mukaan ulkoinen ja sisäinen palaute vaikuttavat opiskelijan tietoihin ja uskomuksiin. Edellä mainittujen tekijöiden yhteisvaikutus auttaa opiskelijaa itsesääätelyssä, jonka avulla opiskelija päättää seuraavan oppimistavoitteen suunnittelemalla taktiikan ja strategian tavoitteen saavuttamiseksi. Suorituksiaan tarkkaileva opiskelija asettaa itselleen asteittain eteneviä kehittämistavoitteita ja näiden avulla opiskelija voi tarkkailla reaktioitaan ja lisätä panostustaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Toimintatapojen muutos on myös kiinni siitä, kuinka informatiivista palautetta opiskelija saa. (Ruohotie 1998a, 59; Brookhart 2008). Kaikki haastateltavat olisivat halunneet saada enemmän henkilökohtaista palautetta.

Kukaan opiskelijoista ei ollut saanut negatiivista palautetta tehtäväpalautuksista. Mutta jos näin olisi ollut, niin opiskelijoiden arvion mukaan sen vaikutus olisi lisännyt yrittämistä ja motivaatiota (kuvio 25). Opiskelijat eivät olisi negatiivisesta palautteesta syyttäneet opettajaa, oppimateriaalia tai omaa kyvyttömyyttään, vaan kaikkien mukaan syy olisi ollut itsessä ja liian vähäisestä yrittämisestä.

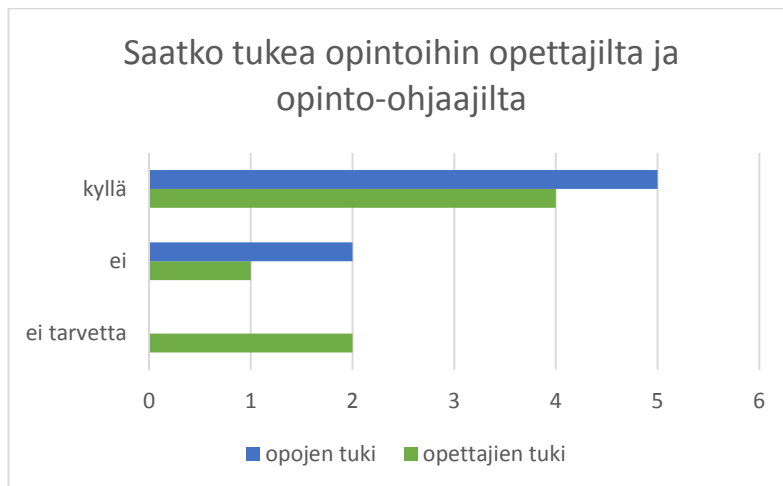


Kuvio 25. Negatiivisen palautteen merkitys

Pääosin opettajilta ja opinto-ohjaajilta saatu tuki koettiin riittäväksi ja opiskelijat kysyivät apua jos tunsivat siihen olevan tarvetta (kuvio 26). Yksi opiskelija seitsemästä ei kokenut saaneensa apua opettajilta, opintojaksolla opettaja saattoi jäädä liian etäiseksi henkilöksi. Tämän kaltaisissa tilanteissa opettaja oli auktoriteetti, joka määräsi mitä ja miten tehdään. Yhden naisopiskelijan mukaan avun tarve oli myönnettävä ensin itselle. Tämä opiskelija tiedosti tarvitsevänsä apua ja keino avun löytymiselle oli kysyä opettajalta apua.

N: *”Pitää tunnustaa opelle, että tarvitsen apua”*

Opinto-ohjaajan todettiin toimineen tsempparina, joka oli kiinnostunut opintojen etenemisestä, mutta oli myös kiinnostunut opiskelijasta itsestään. Hän katsoi opiskelijoiden perään, toimi neuvonantajana ja puski eteenpäin jos opiskelijalla oli opintoihin liittyviä vaikeuksia. Kahden opiskelijan mielestä opinto-ohjaajalta ei saanut tukea.

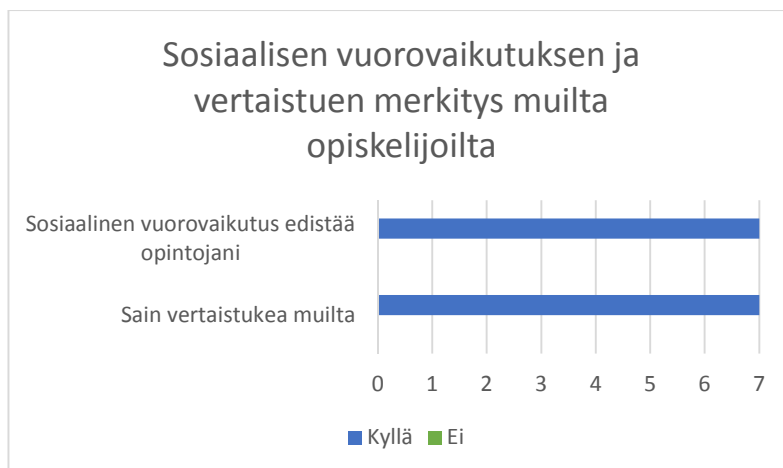


Kuvio 26. Tuen saaminen opettajilta ja opinto-ohjaajilta

Haaga-Helia kerää palautetta nykyisiltä ja valmistuneilta opiskelijoiltaan useiden menetelmien avulla, joita ovat opintojaksopalaute, opiskelijakyselyt, opala ja alumnipalaute. Opintojaksopalaute on Winha-käyttöliittymässä ja siinä on ennalta määrätty kysymykset. Opala palautejärjestelmä on kaikkien ammattikorkeakoulujen yhteinen palautejärjestelmä, jonka avulla kerätään valmistuvilta opiskelijoilta palautetta opintovuosien eri osa-alueiden onnistumisesta. Opiskelijakyselyllä Haaga-Helia kartoittaa opiskeluhyvinvointiin, opetustoimintaan ja tukipalveluihin vaikuttavia tekijöitä. Alumnikyselyiden avulla kartoitetaan valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään ja tutkinnon vastaavuutta työtehtävien kannalta ja kysely toteutetaan 2-3 vuoden välein. Tätä kyselymuotoa kutsutaan myös viivästetyksi valmistuneiden palautteeksi. Saatuja palautteita hyödynnetään kaikessa opetustoimintaan liittyvässä kehittämisessä. Palautteet ja yhteenvedot ovat luettavissa

Haaga-Helian internet-sivuilla. (Haaga-Helia.) Haaga-Helia tarjoaa opiskelijoille myös opintososiaalisia palveluita, esim. opintopsykologi, mutta kukaan haastateltavista ei hyödyntänyt eikä ollut tietoinen tämän kaltaisista palveluista.

Vuorovaikutus toisten opiskelijoiden ja opettajien kanssa edisti kaikkien haastateltavien opintoja (kuvio 27). Puhuminen opinnoista lisäsi motivaatiota ja opiskelijat pystyivät tsemppaamaan toisiaan aktiivisen vuorovaikutuksen avulla. Lisäksi vuosikausien työ- ja elämäkokemus oli antanut haastateltaville vankan pohjan sosiaalisen vuorovaikutuksen taitamiselle ja hyödyntämiselle. Verkko-opinnoissa vuorovaikutus jäi vähäisemmäksi, mutta verkko-opintojen ryhmätyöt todettiin toimiviksi, niissä oli hyvä ryhmähenki ja opettajat olivat mukavia. Kaikki haastateltavat saivat vertaistukea toisista opiskelijoista ja varsinkin ryhmätöiden ohessa vertaistuki korostui. Ryhmätyöt oikean ryhmän kanssa todettiin olevan jopa hauskaakin. Oikealla ryhmällä tässä tarkoitetaan samanhenkisiä opiskelijakavereita, joiden kanssa yhteistyö sujui ongelmitta ja hyvässä hengessä. Ryhmätyöt lisäsivät paineita tehtävien suorittamisessa määräaikaan mennessä, sillä oma suoritus vaikutti myös muiden suoritukseen. Ryhmätöiden kautta löytyi myös uusia kontakteja ja heillä olevia tietoja pystyi hyödyntämään omassa opiskelussa.



Kuvio 27. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vertaistuen merkitys opintoihin

Sosiaalis-kognitiivisen itsesäätelyteorian mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on myönteinen vaikutus oppimiseen, mutta opiskelijan oppimisprosessi on kuitenkin yksilöllinen. Banduran mukaan yksilö oppii havainnoimalla ja matkimalla muiden toimintaa (Avoin-yliopisto). Kurssikavereilta tiedusteltiin neuvoa miten ovat tehneet kurssin tehtäviä ja saatuja neuvoja hyödynnettiin omassa tehtävässä.

Haaga-Helia tarjoaa vapaavalintaisena verkkokurssina ”Itsensä johtaminen”, jota vetää tietokirjailija Timo Lampikoski. Viitekehyksenä kurssilla käytetään Timo Lampikosken luomaa oman elämän pyramidia, jossa pyramidi rakentuu kysymyksistä mistä, miksi, miten, mistä ja mikä. Hänen mukaansa yksilö rakentaa oman elämänsä pyramidia pala kerrallaan ja jokainen päivä on kuin tilli joka laitetaan toisen päälle. Rakennustarvikkeiden laatu ja pyramidin kestävyys on kiinni ihmisen omista valinnoista. ”Mistä?” viittaa yksilön elämänsä kaareen, eli jo elettyyn elämään. ”Mikä?” viittaa tämänhetkiseen elämään, uskomuksiin ja osaamiseen. ”Miksi?” viittaa yksilön motivaation lähteisiin ja liikkeelle lähtöön ja ”Miten?” viittaa tapoihin, jolla liikettä voidaan ylläpitää. Pyramidin huipulla on ”Minne?”, jolla viitataan omiin visioihin, tavoitteisiin ja ihanneminiin. Tällä kurssilla opiskelijan on syvällisesti mietittävä omaa hyvinvointiaan ja mm. opiskeluun liittyviä tavoitteita ja valintoja, motivaatiota, ajankäyttöä ja asennetta. Palautteenantajana Lampikoski oli muistiin jäävä opettaja, sillä hän lähettää käsinkirjoitetun, rakentavan palautteen kirjepostina kotiosoitteeseen.

Näyttelijä Pirkka-Pekka Peteliuksen eräässä mainoksessa lausuma kommentti kuvastaa loistavasti palautteen tärkeyttä myös opiskelussa. Tässä kommentissa oleva yleisö on kuvastaa hyvin opettajaa.

”Yleisö on se sua lataava voima, ja se palaute, on polttoaine”.

5.5 Itsesääätely oppimisessa

Ruohotien mukaan oppiminen on riippuvaista opiskelijan taidoista hallita itsesäätelyn osa-alueita. (Ruohotie 1998, 78–79). Hän on tehnyt tutkimustuloksista yhteenvedon itsesääteilyä taitavien ja taitamattomien välisistä eroista ja näistä osa-alueista haastateltaville esitettiin vaihtoehtokysymyksiä. (Liitteet 5 ja 6).

Haastateltavien tavoitteet jakautuivat tasan itsesääteilyä taitavien ja taitamattomien kesken. Tavoiteorientaatio kääntyi vahvasti suoritusorientoituneeseen tapaan, mikä antaa viitteitä näiden opiskelijoiden olevan pintasuuntautuneita opiskelijoita ja he välttelevät tilanteita, joissa heidän osaamistaan arvioidaan ja verrataan toisten osaamiseen. Tosin, lähes kaikki vastaajat luottivat omiin kykyihinsä oppimisessa, joten tehokkuususkomusten osalta opiskelijat olivat itsesääteleviä opiskelijoita. He uskovat omiin kykyihinsä ja tämä antaa edellytykset oppimismotivaatiolle.

Mielenkiinnon taso opintoihin jakautui tasaisesti haastateltavien kesken. Tämä oli riippuvaisista kurssin mielenkiinnosta opiskelijan osalta. Pakollisissa opinnoissa oli kursseja, joihin ei aina jaksanut keskittyä pakollisuudesta huolimatta ja tavoite oli vain läpäistä kurssi. Kiinnostuksen puutteesta opiskelijat eivät kuitenkaan syyttäneet opettajaa tai huonoa materiaalia.

Viisi opiskelijaa kahdeksasta vastasi, että heidän keskittymistään oppimisessa voivat häiritä ajatusten harhailu tai ympäristön tekijät, joihin ei aina voi itse vaikuttaa. Varsinkin lukukamaisessa kouluympäristössä häly voi olla merkittävä oppimisen este ja osalle opiskelijoista oman oppimisympäristön vallinnanmahdollisuus oli tärkeä tekijä häiriötekijöiden poistamiseksi.

Toimintastrategian osalta kuusi opiskelijaa kahdeksasta soveltaa ja kehittää omia oppimistekniikkoja ja toimintatapoja ja kaksi luottaa yrityksen ja erehdyksen kautta saatuihin kokemuksiin oppimisessa. Informatiivisella palautteella opiskelija saa tietoa etenemisestään ja sillä on vaikutusta mm. toimintastrategian muuttamisessa. Esimerkin vaikutus on yleensä suuri ja opiskelijan on saatava tietoa muiden menestyksestä, jotta sosiaalisen vertailun tekeminen olisi mahdollista. Monella aikuisopiskelijalla on oma vakiintunut tapansa oppia ja ei ehkä osata edes etsiä uusia strategioita oppimiskyvyn parantamiseen. Oman oppimisen tarkkailu ja kehittäminen on itsesääätelyvalmiuksien kannalta merkittävää. (Aalto-yliopisto.)

Itsetarkkailun osalta haastateltavien vastaukset jakoutuivat tasan, 4 haastateltavaa vastasi tarkkailevansa omaa oppimistaan ja muuttavansa toimintatapojaan tarpeen mukaan ja 4 heistä luottaa yleiseen tai sattumanvaraiseen tietoon oppimisestaan. Nykypäivän digitaalisessa oppimisympäristössä itsetarkkailu korostuu, sillä vain opiskelija itse voi sanoa miten on onnistunut oppimisessaan. Itsetarkkailun avulla opiskelija ymmärtää toimintojaan ja sen avulla hänellä on mahdollisuus muuttaa toimintatapojaan oppimista edistävään suuntaan. (Ruohotie ym. 2000, 140).

Opiskelijoiden päätelmiin toimintojen ja tapahtumien syistä haastateltavat vastasivat 100 % syyttävänsä itseään heikosta suorituksesta tai väärin valitusta toimintatavasta, eli attribuutiot olivat sisäisiä. He eivät lukeneet tarpeeksi tenttiin tai käyttivät väärää opiskelutapaa, myös onnistumiset nähtiin sisäisistä syistä johtuvina.

Itsearviointi on opiskelijalle väline tiedostaa omaa oppimistaan ja sen yhtenä tarkoituksena on edistää oppimista. Kuusi haastateltavaa pystyi vertaamaan nykyistä suoritustaan

aiempaan suoritukseen ja vain kaksi vertasi suorituksiaan toisten opiskelijoiden suorituksiin. Itsearviointin avulla opiskelijalla on mahdollisuus tarkastella osaamistaan ja edistymistään ja asettaa oppimistavoitteita johon pyrkiä. Parhaimmillaan itsearviointi on opiskelijalle väline, jolla hän pystyy tiedostamaan omaa tilannettaan erilaisissa ja alati muuttuvissa oppimisympäristöissä. (Opetushallitus 2015). Haaga-Heliassa usealla kurssilla on käytössä itsearviointi, jossa opiskelijan tehtävänä on arvioida omaa oppimistaan kyseisen kurssin annista.

Tulosodotukset ovat motivaationaalisia uskomuksia ja ne kertovat opiskelijan uskomuksista saavutettavista olevista tuloksista. Taitava opiskelija asettaa myönteisiä tulosodotuksia ja ne motivoivat itsesääteilyyn. (Ruohotie ym. 2009.) Viisi opiskelijaa kahdeksasta vastasi tarvitsevänsä apua vaativassa tehtävässä

5.6 Vapaa sana

Haastateltaville annettiin vapaa sana kysymykseen mitä opiskelumotivaatioon myönteisesti vaikuttavia muutoksia he tekisivät Haaga-Helian monimuotototeutuksessa. Alla oleva on yhteenveto opiskelijoiden kommentteista:

Kaikki opiskelijat hyödynsivät nykypäivän teknologiaa opinnoissaan eikä sen suhteen nähty moitittavaa itsellä käytössä oleviin työkaluihin. Tarpeen vaatiessa voitiin käyttää Haaga-Helian tietoteknisiä laitteita. Iltaopiskeluja hyödyntävillä opiskelijoilla toiveena oli tietoteknisten välineiden toimivuus koulussa heti tuntien alkaessa. Opettajien todettiin pääasiassa olleen ammattitaitoisia, mutta oman aihealueen osaamisen päivittäminen ja opetusmateriaalien uudistaminen saisi opiskelijan kiinnostumaan aiheesta enemmän. Monelle opettajalle kurssien vetäminen on rutiinisuoritus ja opiskelijat tuntevat itsensä flegmaattiseksi ja vain passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi. Opiskelijat haluaisivat enemmän osallistua ja kurssien etenemistapa opiskelijoiden ehdoilla olisi omien opintojen kannalta huomattavasti kiinnostavampaa ja opiskelijaa motivoivaa toimintaa. Osa opiskelijoista haluaisi, että kaikki kurssit olisi mahdollista suorittaa verkkokurssina eikä yhtään pakollista viikottaista paikallaoloa vaadittaisi, vaan kurssille olisi mahdollisuus osallistua videoyhteyden avulla. Opintojen alussa saattoi tulla jopa miinus pisteitä jos ei ollut paikalla. Opiskelut ovat kuitenkin vapaaehtoisia, joten miinus pisteillä uhkaileminen vaikuttaa motivaatioon negatiivisesti.

Pitkistä, puolen vuoden mittaisista opintojaksoista opiskelijat toivoivat jonkinlaista välipalautetta, josta olisi selvinnyt oman oppimisen taso. Ohjelmistokehityksen kurssista toivottiin kestoltaan lyhyempää ja siitä voisi antaa vähemmän pisteitä. Yleistaso olisi riittävä,

koska vain osa opiskelijoista suuntautuu ohjelmistokehitykseen. Pisteet voitaisiin korvata esim. opettamalla alaistaitoja, jotka olisivat monelle opiskelijalle tarpeen. Nykypäivän työelämässä tarvitaan itseohjautuvia työntekijöitä joille pomo ei ole kertomassa joka tunti mitä tehdään ja miten tehdään. Näistä taidoista olisi myöhemmässä työelämässä hyötyä.

Joissain kursseissa tehtävien palautukset ovat perjantai-iltana. Tämä on työssäkäyvän aikuisopiskelijan kannalta haastavaa, sillä arki-illat täyttyvät koulussa olosta ja viikonloppuisin olisi paremmin aikaa ja energiaa opintoihin. Palautteen antaminen kuvattiin taiteenlajiksi ja opettajilta toivottiin huomattavaa panostusta tähän asiaan, se lisäisi opiskelumotiivaatiota ja antaisi uskoa omaan osaamiseen. Ehkä aikuisopiskelijoita motivoisi enemmän jos opetustapa ei olisi niin samanlainen kuin nuorilla päiväopiskelijoilla. On havaittavissa, että opettajat kohtelevat aikuisia opiskelijoita kuin lapsia tai vastaavasti, kuin kaiken jo tietävinä vahvoina tekijöinä. Kultainen keskitie tämän osalta olisi asiaa.

6 Pohdinta

Opinnäytetyön tavoitteena oli löytää yhdenmukaisia opintojen sitoutumiseen vaikuttavia motivaatiotekijöitä Haaga-Heliassa syksyllä 2012 aloittaneiden työssäkäyvien, tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden joukosta, jotka ovat valmistuneet nopeasti tai tavoiteaikataulun mukaan. Tutkimus toteutettiin teemahaastattelulla ja sitä tukevalla kyselylomakkeella. Teemahaastatteluun osallistui 7 opiskelijaa ja Webropol-kyselylomakkeeseen vastasi 8 opiskelijaa. Vastausta kysymykseen on etsitty motivaation näkökulmasta perustuen sosiaalis-kognitiivisen itsesäätelyteorian näkemykseen. Yksi keskeinen tekijä yksilön motivaatiossa on se, kuinka tärkeänä hän pitää tavoittelevansa asiaa ja uskoo omaan minäpystyvyyteensä. Jokainen itse päättää tavoitteidensa tärkeyden. Opiskelijoiden vastuun ottaminen omista opinnoista ja opinnoissa etenemiseen on nykypäivänä keskeinen tavoite eri kouluasteilla. Tämä vaatii panosta niin opiskelijalta kuin koulultakin.

Kaikilla opiskelijoilla päätavoitteena opintojen alkaessa oli tutkinnon suorittaminen, eli opiskeluille oli tarkka päämäärä. Mukana olleet opiskelijat asettivat opintojaksokohtaisia välitavoitteita, joiden aikana tavoitteet pilkottiin pienempiin kokonaisuuksiin. Näin konkreettiset asiat onnistuvat ja usko omaan minäpystyvyyteen kasvoi. Välitavoitteet olivat ajallisesti nopeammin saavutettavia ja omiin tavoitteisiin nähden realistisia. Kun opiskelija huomasi onnistuvansa välitavoitteissa, se lisäsi motivaatiota jatkaa. Haastateltavien tehokkuususkomukset omasta suoriutuvuudesta olivat itseensä uskovia ja he olivat itsesääteliviä opiskelijoita tämän osalta.

Opiskelu ryhmissä todettiin olevan antoisaa ja opiskeluja edistävää toimintaa. Muista opiskelijoista saatiin vertaistukea ja neuvoja myös yksilötehtävien tekemiseen. Tässä ilmeni mallioppimista, jossa jäljiteltiin toisten tuotoksia. Banduran mukaan ihminen oppii tarkkailemalla ja jäljittelemällä muiden toimintaa. (Kyvyt.fi). Ryhmätöiden avulla oma oppiminen sai uusia ulottuvuuksia, sillä laajojen ryhmätöiden avulla opiskelija pystyi muiden näkemysten perusteella avartamaan omaa näkemystään. Monesti ryhmätöet jaettiin osallistujien kesken ja tämän takia yksittäisellä opiskelijalla oli vastuu työn tekemisestä ajallaan, sillä oman osuuden tekemättä jättäminen olisi saattanut ryhmätöiden muut osallistujat puolaan. Kaikki haastateltavat totesivat sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan tärkeä tekijä motivaation ylläpitämisessä.

Tulosten mukaan AHOT tuki opinnoissa etenemistä ja se nähtiin kaikin puolin toimivana tapana osaamisen tunnustamiseen ja tunnistamiseen. Salon (Salo 2013, 61) tutkimukset asiasta eivät tukeneet tätä käsitystä. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan ensimmäisen

vuoden opintosuorituksilla nähtiin olevan myönteinen vaikutus opintojen etenemiseen niillä opiskelijoilla, joilla oli AHOToinnista ansaittuja pisteitä.

Tulosten mukaan aikaa käytettiin viikkotasolla suhteessa vähemmän opintoihin kuin opiskelijabarometrin tuloksissa. Iän karttuessa aikuisopiskelija käyttää viikkotasolla vähemmän aikaa opintoihin kuin nuorempi ikäpolvi. Naiset käyttivät koko opintojensa aikana viikkotasolla enemmän aikaa opiskeluun kuin miehet. Tulos vastaa kansallista opiskelijabarometrin tulosta. Tulosten mukaan näyttää siltä, että ikä on vakiinnuttanut opiskelijoiden resurssienhallintastrategiat ja he uskovat suoriutuvansa vähemmällä panostuksella kuin nuoremmat opiskelijat. Naisopiskelijoilla arvosanatavoitteet olivat kaikki hyviä, miesopiskelijoilla tämä jakautui hyvien ja huonojen välillä. Tämän mukaan naisopiskelijoilla luulisi olevan paremmat opintojaksokohtaiset arvosanat kuin miesopiskelijoilla.

Palautetta opintojakson suorituksista kaikki opiskelijat halusivat enemmän. Sen merkitys todettiin tärkeäksi oman minäpystyvyyden kannalta, mutta toivoa omasta menestyksestä ei kuitenkaan menetetty vaikka palaute jäi saamatta. Palautteen saaminen on kuitenkin yksi tie oman oppimaan oppimisen taidoista ja opiskelijat pystyisivät kehittämään omia itsesääätelytaitojaan palautteesta saaduilla tiedoilla. Pääasiassa opiskelijat saivat tukea opettajilta ja opinto-ohjaajilta, jos tunsivat siihen tarvetta. Oma aktiivisuus tuen hakemisessa oli tärkeää, eikä avun pyytämistä pidetty vaikeana.

Ei voida vetää johtopäätöstä, että nämä opiskelijat olisivat taitavia ja itsesääteliviä opiskelijoita, joilla on taitavan opiskelijan kyvyt itsesäätelyn jokaisella osa-alueella. Itsesääätelyä mittaavalla taitavien ja taitamattomien opiskelijoiden välisistä eroista tulokset jakautuivat tasaisesti taitavien ja taitamattomien välillä. Voidaan päätellä opiskelijoiden olevan normaaleja aikuisopiskelijoita, joilla usko omaan minäpystyvyyteen pitää heidät opinnoissa mukana ja auttaa saavuttamaan tavoitteet lyhyellä ja pitkällä aikajaksolla. He eivät jääneet murehtimaan pieleen mennyttä tehtävää vaan jatkoivat eteenpäin. Odotettavissa oleva lopputulos sai olla hyvillä tai huonoilla arvosanoilla, mutta tästä huolimatta tavoitteesta ei luovuttu.

Tämä tutkimus oli pinnallinen katsaus Haaga-Helian tietojenkäsittelyn monimuoto-opiskelijoiden itsesääätelykykyyn oppimisessa, eivätkä tulokset ole tilastollisesti merkittäviä. Laadullisen tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta ei voida arvioida samoilla kriteereillä kuin määrällisen tutkimuksen. Validiteetin arviointi tämän kaltaisessa tutkimuksessa on kyseenalaista, koska todellisuutta kyseenalaistetaan ja tutkija voi tulkita vastaajia virheellisesti. Validiteetti voidaan paremminkin tulkita uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi siitä, kuinka hyvin tutkijan konstruktiot vastaavat vastaajien tuottamia ja kuinka hyvin tutkija

tuottaa nämä lukijan ymmärrettäväksi. (Saaranen-Kauppinen ym. 2006.) Tässä tutkimuksessa pidän tutkimuksen tuloksia luotettavina ja toistettavina, vaikka tuloksista tehdyt päätelemät perustuvat omiin konstruktioihin. Tulosten perusteella ei löytynyt yhtä tekijää, joka pitää nämä opiskelijat aktiivisina omien opintojensa loppuun saattamisessa. Näitä opiskelijoita opintojen loppuun saattamiseen sitouttaa sisäinen motivaatio ja tehokkuususkomukset omista kyvyistä saavuttaa asetetut tavoitteet ja tärkeimpinä opiskelumotivaatiota ylläpitävinä tekijöinä olivat haastateltavat itse ja opiskelukaverit. He halusivat suoriutua ja olivat tietoisia oman käyttäytymisensä ja tekojensa seurauksista tuloksiin.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi tutkia saman vuosikurssin hyvin menestyvien ja keskeyttämisaarassa olevien opiskelijoiden suhdetta itsesäätelevään oppimiseen, löytäisikö siitä tutkimuksesta merkittäviä eroavaisuuksia opiskelijoiden itsesääteleykyvyydestä oppimisessa? Lisäksi mielenkiintoista olisi tietää opintoihin käytetyn ajan määrä verrattuna nais-/miesopiskelijoiden arvosanatavoitteisiin. Saavatko naisopiskelijat parempia arvosanoja, koska käyttävät enemmän aikaa opintoihin? Miten ammattikorkeakoulut voivat valita satojen joukosta ne opiskelijat, jotka ovat motivoituneita ja itsesääteleyä oppimisessa taitavia opiskelijoita? Pitäisikö pääsykokeissa hyödyntää Ruohotien APLQ-lomaketta, jolla mitataan oppimismotivaatiota? Kokeilunarvoista olisi nähdä tämän tulokset pitkällä aikajaksolla.

Mielestäni opinnäytetyön tavoite saavutettiin hyvin, vaikka lähtötilanteessa usko selkeiden tulosten löytymiseen oli hieman heikko. Tässä tutkimuksessa saatu tulos vahvistaa alan kirjallisuudessa saatuja tuloksia itsesääteilyn ja motivaation merkityksestä oppimisessa.

6.1 Oma oppiminen

Opinnäytetyötä aloittaessa itsesääteilyn teoreettinen viitekehys oli täysin tuntematon, mutta alan kirjallisuutta ja tuloksia tulkittaessa teorian merkitys yksilön valinnoissa ja teoissa korostui ja opin ymmärtämään myös omaan oppimiseeni liittyviä asioita paremmin. Teorian valintaan vaikuttivat sen monipuolisuus ja yksilön omien valintojen vaikutus seurauksiin. Teoriaa tutkittaessa sen laajuus paljastui ja uskoin haukanneeni liian ison palan työni pohjaksi. Mitä pidemmälle työn tekemisessä pääsin, sitä paremmin aloin ymmärtämään itsesääteilyn kokonaisuutta. Tämän takia minulla olisi paljon hyviä käytännön neuvoja antaa uusille aikuisopiskelijoille, jotka yrittävät selviytyä omaan oppimiseen ja motivaatioon liittyvien ongelmien kanssa.

Kirjallisuutta motivaatiosta, oppimisesta ja oppimisen eri tyyleistä löytyi runsaasti, mutta itsesääteilyn osalta kirjallisuutta joutui etsimään. Tähän osaltaan vaikutti termien käyttö eri

tutkijoiden mukaan. Varauksista huolimatta suuri osa uudesta kirjallisuudesta jäi saamatta. Saatu kirjallisuus itsesääteilyä koskevista teoksista oli jo osittain vanhaa, mutta kirjoja lukiessani tulkitsin niiden sisällön vastaavan hyvin tämän päivän näkemystä itsesäätelvästä oppimisesta. Sähköisiä lähteitä aiheesta löytyi myös paljon, pääasiassa nämä olivat pro gradu -tutkielmia itsesäätelyn merkityksestä eri aihepiireissä ja näitä tutkielmia luin useita ihan vain mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Pääasiallisena lähdekirjallisuutena käytin Ruohotien suomenkielistä kirjallista materiaalia ja kaikki tässä opinnäytetyössä käytetyt uudemmat internet-artikkelit tukivat kirjallisuudesta saatua tietoa.

Aiheen rajauksen tekeminen mahdollisimman suppeaksi oli työn kannalta tärkeää, koska itsesääteilyä ja motivaatiota opinnoissa voidaan käsitellä hyvinkin laajalla perspektiivillä. Näin tutkittavaksi ilmiöksi jäi vain opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset opiskelumotivaatiosta ja sitä ylläpitävistä toiminnoista itsesäätelyn näkökulmasta. Osa haastattelukysymyksistä oli aiheen rajauksen ulkopuolelta, mutta en nähnyt sillä olevan merkitystä lopullisessa tuloksessa.

Kirjoitusprosessi alkoi syksyllä 2015, se oli haastavaa ja välillä usko omaan kykyihinkin katosi aiheen laajuuden vuoksi. Toisaalta, mitä kauemmin kirjoittamisessa oli kulunut aikaa, sitä paremmin pystyin itsesäätelävää oppimista katsomaan kokonaisuutena. Työn etenemisen kannalta oli tärkeää jättää asiat hautumaan ja tauon jälkeen pystyin taas katsomaan asiaa uusin silmin. Haastattelujen tekeminen oli mukavaa, mutta litterointi oli työläs ja haastattelujen analysointi vielä työläämpää. Tutkimuskysymyksen laaja-alaisuuden vuoksi aiheutui ongelmia pysyä teoriaperustassa ja oli vaikeaa pitää kohdistus itsesäätelävässä oppimisessä. Tämä aiheutti myös aikataulullisia ongelmia, koska tarpeellisen tiedon poimiminen oli kuitenkin aikaa vievää ja tutkimuskysymystä olisi voinut kartoittaa useasta eri lähtökohdasta. Työn kirjoitusvaiheessa aikataulu ei ollut kuitenkaan merkittävä tekijä.

Opinnäytetyön tekeminen oli myös oman työni kannalta merkittävä, sillä minulle on tärkeää ymmärtää opiskelijoiden motivaatiotekijöitä toimivan opiskeluympäristön ja työvälineiden näkökulmasta. Voin hyödyntää saatua tietoa työelämässä, sillä myös uusi opetussuunnitelma korostaa yksilön vastuunottamista omasta oppimisesta. Työn tekeminen antoi eniten itselle ja olen jo huomauttanut korjannut toimintatapoja jokapäiväisessä oppimisessä. Opinnäytetyön tekeminen oli haastavaa, mutta oman osaamisen kannalta se oli tärkeä päätös yhdelle isolle tavoitteelle ja olen ylpeä itsestäni ja opinnäytetyön aikaan saamaan myönteiseen muutokseen itsessäni.

Lähteet

Aalto-yliopisto. Luettavissa: <http://www.soberit.hut.fi/T-121/T-121.600/analysointi.pdf>. Luettu: 2.11.2015.

Ahteenmäki-Pelkonen L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa: Kajanto, A. & Tuomisto, J. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki.

Artino A. A Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Luettavissa: http://www.sp.uconn.edu/~aja05001/comps/documents/MSLQ_Artino.pdf. Luettu: 3.11.2015.

Bandura A. 1989. Luettavissa: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>. Luettu: 15.8.2015.

Bandura A. 1991. Luettavissa: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf>. Luettu: 17.8.2015.

Bembenutty H. 2009. Feeling of knowing judgement and self-regulation of learning. Luettavissa: <http://search.proquest.com/openview/9777b1297f01910d42ec53edb611722e/1?pq-origsite=gscholar>. Luettu: 2.9.2015.

Boundless 2016. Criticisms of the Social-Cognitive Perspective on Personality. Luettavissa: <https://www.boundless.com/psychology/textbooks/boundless-psychology-textbook/personality-16/social-cognitive-perspectives-on-personality-81/criticisms-of-the-social-cognitive-perspective-on-personality-316-12851/>. Luettu: 1.2.2016.

Brookhart S. 2008. How to give effective feedback to your students. Luettavissa: <http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>. Luettu: 2.12.2015.

Euroopan unionin virallinen lehti. 2006. Luettavissa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FI:PDF>. Luettu: 17.9.2015.

Helsingin yliopisto. Luettavissa: <https://www.avoin.helsinki.fi/oppimateriaalit/sosiaalipsykologia/bandura.htm>. Luettu: 23.8.2015.

Junkkari M. 2016. Onko sinulla opintolainaa. Helsingin sanomat. Luettu: 28.2.2016.

Jyväskylän yliopiston kielikeskus. Luettavissa: <https://kielikompassi.jyu.fi/opioppimaan/index.html>. Luettu: 3.12.2015.

Järvenoja H. 2009. Luettavissa: <http://www.slideshare.net/hponka/miten-oppimisen-motivaatio-rakentuu>. Luettu: 18.8.2015.

Järvenoja H. & Järvelä S. 2006a. Understanding Regulated Learning in Situative and Contextual Frameworks. Luettavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2015.1075400>. Luettu: 28.8.2015.

Järvenoja H. & Järvelä S. 2006b. Suomen eOppimiskeskus ry. Luettavissa: <http://eoppimiskeskus.fi/tietopalvelut/seoppi/julkaistut-artikkelit/item/333-toiminnallista-ja-aktiivista-oppimista>. Luettu: 2.10.2015.

Kajanto A. 2002. Aikuisten oppimisen uudet muodot: kohti aktiivista oppimista. 8. painos. Helsinki.

Kalima R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakouluissa. Suomalaiset Oikeusjulkaisut SOJ Oy. Helsinki.

Kattilakoski E. 2007. Luettavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/78185/gradu01961.pdf?sequence=1>. Luettu: 5.12.2015.

Kauppila R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen L. 2014. Hyvä itsetunto.

Korhonen V. & Hietava S. 2011. Luettavissa: http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi_Korhonen_Hietava_%5Bverkoversio%5D_20110321.pdf. Luettu: 29.10.2015.

Kyvyt.fi. Oppiminen ja opiskelu. Luettavissa: <https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEWj2rL2IzJPLAhWhd5oKHUVyB08QFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fkyvyt.fi%2Fartefact%2Ffile%2Fdownload.php%3Ffile%3D338279%26view%3D47991&usg=AFQjC-NEta4fFEhZe7vBg3Pd3fhaNhrPT7w&bvm=bv.115277099,d.bGs&cad=rja>. Luettu: 11.1.2016.

Linnenbrink E. & Pintrich P. 2001. Motivation as an Enabler for Academic Success. Luettavissa: <http://rphelp.helmet.fi/ebsco-w-b/ehost/detail/detail?sid=859676be-9686-4912-8b73-38fb2b66196f%40sessionmgr113&vid=2&hid=125&bdata=JnNpdGU9ZWZl2ZQ%3d%3d#AN=7462191&db=fth>. Luettu: 12.10.2015.

Lindblom-Ylänne S., Lonka K., Slotte, V. 2001. Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Edita

Lorenzen-Ewing T. & Rootman I. 2013. Social Cognitive Theory. Luettavissa: http://www.sfu.ca/uploads/page/01/GERO820_FALL2013_presentation_Tasha_Lorenzen-Ewing_Social_Cognitive_Theory.pdf. Luettu: 3.9.2015.

Opetushallitus. 2016. Luettavissa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Luettu: 10.1.2015.

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. 2015. Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto 2015. Opiskelijabarometri 2012. Tampere.

Partanen A.. 2011. "Kyllä minä tästä selviän". Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylän yliopisto.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Puustinen M. & Pulkkinen L. 2001. Models of Self-regulated Learning: a review. Luettavissa: <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/csje/2001/00000045/00000003/art00004>. Luettu: 2.9.2015.

Ruohotie, P. 1998a. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 1998b. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki. Edita.

Ruohotie P., Honka J. & Mustonen L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.

Ruohotie P. & Honka J. 2003. Ammatillinen huipputaaminen kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huipputaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Skills-julkaisut.

Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.-3. painos. Helsinki. WSOY.

Ruohotie P., Korpelainen K. & Nokelainen P. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen: Teoreettiset lähtökohdat ja mittausmalli. 2009. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopisto.

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu: 6.3.2016

Saarenmaa K., Saari K. & Virtanen V. Opiskelijatutkimus 2010, Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm18.pdf?lang=fi>. Luettu: 25.8.2015.

Salo S. 2013. Yritys hyvä kymmenen. Monitapaustutkimus aikuisopiskelijoiden opintojen edistymisestä ja sisäisestä yrittäjyydestä. Jyväskylän yliopisto.

Suomen ylioppilaskuntien liitto. 2013. Luettavissa <http://www.syl.fi/syl/opiskelukyky/>. Luettu: 26.10.2015.

Tilastokeskus 2014a. Ammattikorkeakoulututkintojen määrä kasvoi edelleen. Luettavissa: http://www.stat.fi/til/akop/2013/01/akop_2013_01_2014-04-09_tie_001_fi.html. Luettu: 21.8.2015.

Tilastokeskus. 2014b. Korkeakouluissa opiskelevat naiset valmistuvat miehiä todennäköisemmin ja nopeammin. Luettavissa: http://www.stat.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_002.html?s=1. Luettu: 21.8.2015.

Tuijula T. 2011. "Jos tietää, mitä haluaa". Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Luettavissa <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72128/AnnalesC316Tuijula.pdf?sequence>. Luettu: 25.8.2015.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Zimmerman B. & Schunk D. 2011. Handbook of self-regulation of learning and performance. Routledge. New York.

Zimmerman B. & Schunk D. 2003, Self-regulation and learning. Luettavissa:
http://t5303.oceanikpsi.org/downloads/handbook_of_psychology_vol_.pdf#page=83.
Luettu: 15.8.2015.

Yrjönsuuri R. 2003. Opiskelu, oppiminen, osaaminen. Helsinki. Oppilo.

Liitteet

Liite 1. Opiskelijoille lähetetty sähköpostiviesti keväällä 2015

Hei,

Teen opinnäytetyöni Haaga-Helian tietojenkäsittelyn koulutusohjelman opiskelijoista (HE-TISIM12), joilla opinnot ovat edenneet "mallikkaasti". Te olette valikoituneet tähän joukkoon sen takia, että teillä on opintopisteitä riittävästi verrattuna opintojen kestoon ja olette alan työtehtävissä opintojen aikana.

Tällä opinnäytetyöllä haetaan opiskelijoiden motivaatiotekijöitä opintojen loppuun suorittamiseen opintosuunnitelman mukaisessa aikataulussa tai nopeammin. Tilaajana tässä opinnäytetyössä on Haaga-Helia/Irene Vilpponen ja häneltä olen saanut nimenne ja yhteystietonne. Suorittamistanne kursseista, pistemääristä tai arvosanoista minulla ei tietoja.

Olisiko sinulla kiinnostusta osallistua tähän? Tämän suhteen olisi mahdollista lomakkeen täyttelyä ja haastatteluja nyt kevään ja kesän aikana. Vastaa tähän viestiin vaikka "mukana ollaan" tms, jos sinulla on kiinnostusta olla mukana tässä.

Liite 2. Haastattelukysymykset

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Perhesuhde opintojen aikana
4. Tukeeko työnantaja opintojasi?
5. Haitko ensimmäistä kertaa Haaga-Helia ammattikorkeakouluun?
6. Oletko aikaisemmin opiskellut korkeakoulussa?
7. Oliko tietojenkäsittelyn ala uusi opintojen alkaessa?
8. Miksi lähdit opiskelemaan?
9. Olitko jo hakuvaiheessa asettanut itselle valmistumisaikatavoitteen mikäli saat opiskelupaikan?
10. Kuinka monta tuntia käytit viikkotasolla aikaa opintoihin?
11. Missä vaiheessa aloitit/aiot aloittaa opinnäytetyön tekemisen?
12. Mistä opinnäytetyön aihe tuli?
13. Mitä suoritustapaa pääsääntöisesti käytit?
14. Mikä oli suoritustavan etu itsesi kannalta?
15. Opiskelitko kesällä?
16. Mikä oli kesäopintojen etu itsesi kannalta?
17. Miten suoritit työharjoittelun?
18. Opintojen aikana suoritettut AHOT-pisteet?
19. Oliko ensimmäisen opiskeluvuoden opintosuorituksilla myönteinen vaikutus opintojen etenemiseen?
20. Osaamisen tunnustaminen AHOT on edistänyt opintojani?
21. Tavoitevalmistumisaika opintojen alkaessa?
22. Millaisia opintojakson arvosanatavoitteita oli?
23. Millaiset jokapäiväisiin opintoihin liittyvät asiat lisäävät opiskelutehokkuuttasi?
24. Miten arvioit tämänhetkistä opiskelumotivaatiotasi?
25. Kokonaistyytyväisyys opintoihin asteikolla 1-5? 1=erittäin tyytymätön, 5=erittäin tyytyväinen
26. Mitä opintoihin liittyviä tavoitteita sinulla oli hakuvaiheessa?
27. Oliko sinulla välitavoitteita opinnoissa?
28. Miten suunnittelit opintojen etenemistä?
29. Mikä on tärkein motivaation lähde opinnoissasi?
30. Mikä tuo motivaatio on, mitä kyseinen taho luo?
31. Miten ylläpidit opiskelumotivaatiota?
32. Mitkä asiat opiskelussa motivoivat sinua?
33. Mikä aiheuttaa motivaation puutetta?

34. Miten selvisit siitä?
35. Saitko muista opiskelijoista vertaistukea?
36. Edistääkö sosiaalinen vuorovaikutus toisten kanssa motivaatiotasi opinnoissa (vuorovaikutus esim. muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa)?
37. Mitkä ovat ensisijaiset ja toissijaiset syyt nopeasti valmistumiseen?
38. Mitkä ovat ensisijaiset ja toissijaiset syyt korvaavuuksien/AHOTien tekemiselle?
39. Mitä tutkinnon saaminen merkitsee? Mikä on sen arvo?
40. Oliko poissaolokuukausia? Jos oli, niin miksi?
41. Oliko opintojen etenemisessä missään vaiheessa hidastumista? Jos oli, niin miksi ja missä vaiheessa?
42. Harkitsitko missään vaiheessa opintojen keskeyttämistä? Jos harkitsit, niin miksi?
43. Saatto opintosuorituksista rakentavaa palautetta?
44. Saatto opintosuorituksista riittävää palautetta?
45. Jos palaute on hyvää, motivoiko se?
46. Jos palaute on negatiivista, motivoiko se yrittämään enemmän?
47. Jos palaute on negatiivista, syytitkö asiasta omaa kyvyttömyyttäsi, opettajaa, huonoa materiaalia tms?
48. Minkälainen oppija olet, valitse itseäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto?
49. Ovatko opettajat tukeneet sinua tarvittaessa opintojen aikana?
50. Ovatko opot tukeneet sinua tarvittaessa opintojen aikana?
51. Käytitkö Haaga-Helian opiskeluhyvinvointiin kuuluvia palveluita?
52. Jos saisit päättää, mitä opiskelumotivaatioon myönteisesti vaikuttavia muutoksia tekisit Haaga-Helian monimuotototeutuksessa?

Liite 3. Itsesäätelyn/itseohjautuvuuden määritelmä eri tutkijoiden mukaan (Tuijula, 2011, 43)

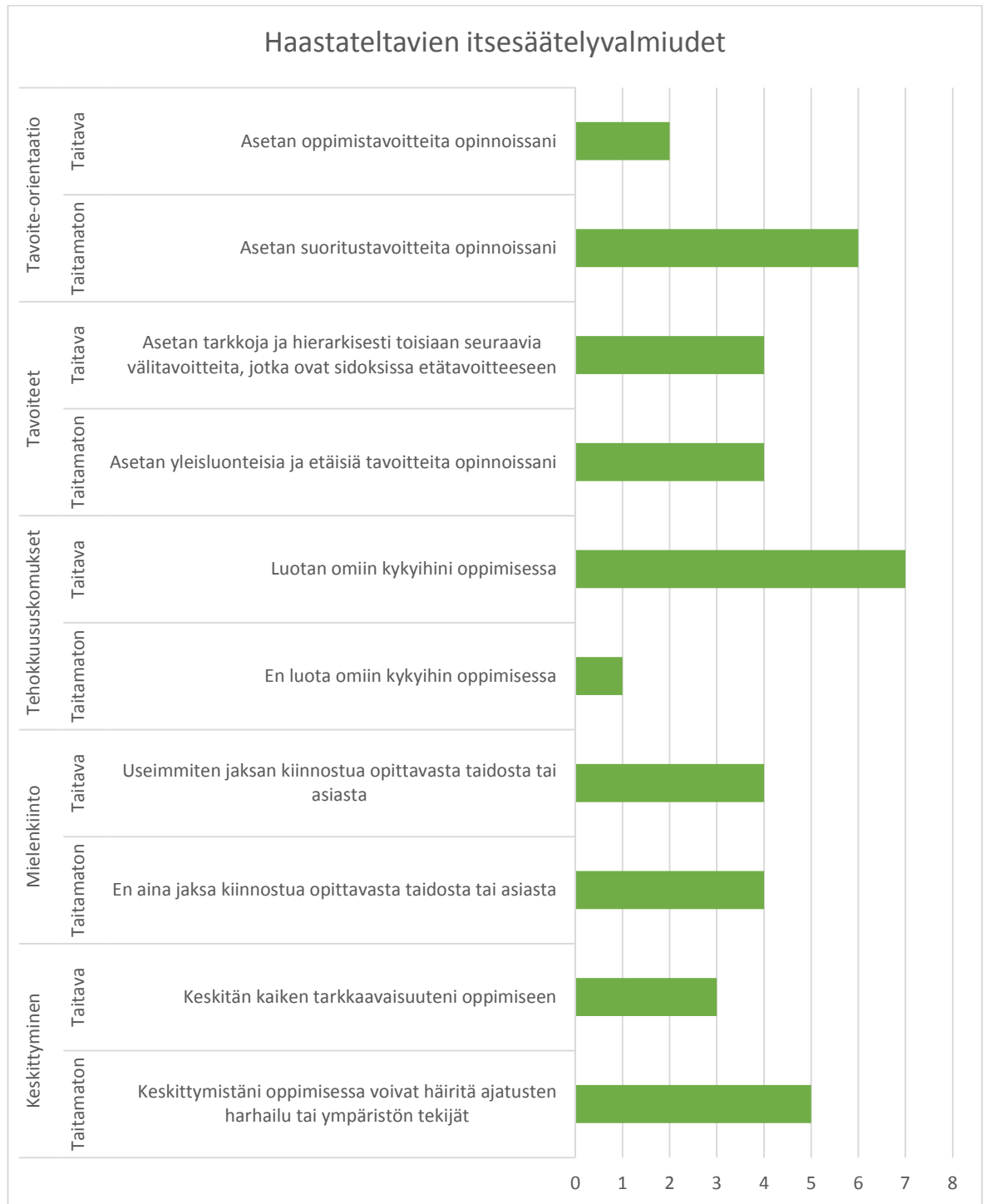
Tutkija	Termi	Itsesäätelyn/itseohjautuvuuden määritelmä
Bandura Albert	Itsesäätely	tsesäätelymekanismin rakeneosat ovat itsetarkkailu, oman toiminnan arviointi ja affektiiviset itsesäätelyreaktiot (1991) sekä tehokkuus-uskomukset (1993; 1997)
Boekarts Monique	Itsesäätely Itsesäädely oppiminen	Sisältyy havainnot, metakognitiivinen tieto, arviointi ja tulkinat tilanteesta, oma toiminta ja motivaatio (1997; 1999)
Deci Edward & Ryan Richard	Itsemäärääminen	Sisäisen motivaation teoriaan liittyen ihmisellä on tarve, oikeus ja velvollisuus määrätä itse asioistaan (1985). On laajempi sosiaalis-kognitiivis-affektiivinen näkemys.
Guglielmino Lucy	Itseohjattu oppiminen	Valmius itseohjattuun oppimiseen koostuu asenteiden, arvojen ja kykyjen valmiudesta, johon liittyy aloitekyky, itsenäisyys, sitkeys, vastuu, itsekuri, uteliaisuus, oppimisesta nauttiminen, tavoitesuuntautuneisuus ja ongelmien näkeminen haasteena (1977)
Knowles Malcolm	Itseohjautuvuus Itseohjattu oppiminen	Prosessi, jossa oppija tekee aloitteen itse tai toisten avulla oppimistarpeidensa havaitsemisessa, tavoitteidensa määrittelyssä, henkilö- ja materiaalliresurssien hankkimisessa,

		strategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa (1975).
Pintrich Paul	Itsesäätely Itsesäädeltä oppiminen	Itsesäätelyn alueet ovat kognitio, motivaatio/affekti, käyttäytyminen ja konteksti/arviointi (2000a; 2000b)
Vermunt Jan	Oppimistyylin osana itsesäätely	Metakognitiiviset säätelytoiminnot ovat yhteydessä kognitiivisiin ja affektiivisiin toimintoihin (tehtävään orientoituminen, oppimisprosessin ja suunnitelmien vastaavuuden arviointi, vaikeuksien syiden pohdinta ja prosessin omaohjaus tarvittaessa) ja sitä kautta tuloksiin (1996, 26)
Winnie Philip	Itsesäätely Itsesäädeltä oppiminen	Itsesäätelyn keskeisiä elementtejä ovat uskomukset ja tiedot sekä oppimistehtävää, palautetta ja sosiaalista vuorovaikutusta koskevat tulkinnat (1995; 2001).
Zimmerman Barry	Itsesäätely Itsesäädeltä oppiminen	Itsesäätely viittaa itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja syklisesti sidoksissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen (2000a). Osatekijät ovat näkymätön (covert), käyttäytymisen (behavioural) ja ympäristön (environmental) säätely (1990b; 1998a)

Liite 4. Yhteenveto tutkimustuloksista itsesääätelyä taitavien ja taitamattomien opiskelijoiden välisistä eroista (Ruohotie 1998a, 78–79)

Itsesääätelyn osa-alue	Taitamaton opiskelija Heikosti itsesääätelyä taitava opiskelija	Taitava opiskelija Vahvasti itsesääätelyä taitava opiskelija
Tavoitteet	yleisluonteisia ja etäisiä	tarkkoja ja hierarkisesti toisi-aan seuraavia lähi- ja välita-voitteita.
Tavoiteorientaatio	asettavat suoritustavoitteita ja ovat ego-orientoituneita. Pyrkivät välttelemään oppimistilanteita, joissa heidän osaamis-taan arvioidaan tai verrataan.	asettavat oppimis- ja osaamis-tavoitteita ja ovat tehtä-väorientoituneita.
Tehokkuususkomukset	luottamus omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin puutteellinen	luottamus omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin vahva
Mielenkiinto	opittava asia/taito ei kiinnosta ja siitä syytetään ulkoista teki-jää, kuten opettajaa	opittava asia/taito kiinnostaa
Keskittyminen	keskittymisvaikeuksia esim. ympäristön tms häiriötekijät tai mieltä vaivaavat virheet/epä-onnistumiset	keskittyvät opiskeluun/suori-tukseen
Toimintastrategia	luottavat yrityksen ja erehdyk-sen kautta saatuihin kokemuk-siin	soveltavat ja kehittävät omia oppimistekniikkoja ja toiminta-tapoja
Itsetarkkailu	eivät tarkkaile omaa oppimis-taan ja suoritustaan	tarkkailevat omaa oppimistaan ja osaamistaan
Itsearviointi	vertaavat omaa oppimis-taan/osaamistaan toisten op-pimiseen/osaamiseen	arvioivat omaa oppimis-taan/osaamistaan
Attribuutiotulkinnat	tulkitsevat heikkojen tuotosten johtuvan kykyjen puutteesta	tulkitsevat heikkojen tuotosten johtuvan liian vähäisestä val-mistelusta tai väärästä strate-giasta/toimintatavasta
Tulosodotukset	eivät usko selviytyvänsä vaati-vista tehtävistä ilman apua	uskovat selviytyvänsä
Adaptiivisuus	epäsystemaattisia toiminnan säätelyn suhteen	säätelevät toimintansa hierar-kisesti asetettujen tavoitteiden sekä huolellisen itsetarkkailun ja itsearvioinnin perusteella

Liite 5. Haastateltavien itsesääätelyvalmiudet 1



Liite 6. Haastateltavien itsesääätelyvalmiudet 2

